Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8570737
Centre d'intérêt: 540

La Reconnaissance des acquis de formation : choix de textes / [assemblés par André Beaudet à l'occasion du premier Colloque sur la reconnaissance des acquis de formation tenu à Sherbrooke du 23 au 25 mai 1984]. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation des adultes ; Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 1984.
ii, 192 p. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Colloque organisé conjointement par le Ministère de l'éducation et l'Université de Sherbrooke. Bibliogr.: p. 25-27. Notes bibliogr. au bas des p. Dépouillement: Conférence présentée en Hollande, à l'Université de Groningen, dans le cadre du "Second International Interdisciplinary Congress on Women", du 16 avril au 21 avril 1984 / par Marthe Sansregret -- Les formes intermédiaires / par Gaston Pineau -- La reconnaissance des acquis expérentiels des assistantes dentaires / par Louise Godin-Turgeon -- Le principe de terminalité / par Jean-Jacques Dubois -- Une démarche de reconnaissance des acquis expérientiels en milieu de travail pour le programme de techniques infirmières d'ordre collégial / par Robert Dumais -- Les cégep et la reconnaissance des acquis de formation / par Claude de Lorimier -- Devis de recherche relatif à l'évaluation et à la reconnaissance des acquis expérientiels de travailleurs et travailleuses du champ de l'administration / par Christiane Sirois -- Projet d'application de la condition d'admission "préparation jugée satisfaisante" / par Jean-Louis Lévesque et Benoît Letendre -- L'expérience pertinente / par Francine Landry -- La notion d'expérience de vie: critère d'admission dans les universités / par Lucie Héon, Renée Cloutier, Lucie Daigneault -- La reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels dans les directions régionales du Ministère de l'éducation / par Claude Despins.

Descripteur(s): *Reconnaissance des acquis *Etudiant adulte *Evaluation de l'étudiant *Expérience de l'étudiant *Equivalence *Auto-éducation *Techniques administratives *Admission à l'université *Education des adultes *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Techniques infirmières *Expérience de vie

---

Le premier colloque sur la reconnaissance des acquis de formation s'est tenu à Sherbrooke du 23 au 25 mai 1984. Afin d'y préparer, la Direction générale de l'éducation des adultes publia un choix de textes qui sont rassemblés dans ce document. Il importait en effet, avant le colloque, de sensibiliser le plus grand nombre de personnes concernéss aux diverses dimensions d'une politique de reconnaissance des acquis. Car l'éducation permanente est plus qu'un principe, c'est un projet lourd de conséquences pour l'ensemble des lieux et des agents de l'éducation. En évaluation et reconnaissance des acquis, il exige une réflexion sérieuse et une action continue.

Type de document: f

EDUQ 8570737

PREMIER COLLOQUE

SUR

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION

AU QUEBEC

UNIVERSITE DE SHERBROOKE

DU 23 AU 25 MAI 1984

CHOIX DE TEXTES

Colloque organisé conjointement

par

le Ministère de l'Education et l'Université de Sherbrooke

EDUQ 8570737

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION

Choix de textes

Québec

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION

Textes assemblés par
André Beaudet
à l'occasion du premier
colloque sur la reconnaissance
des acquis de formation tenu
à Sherbrooke du 23 au 25 mai 1984

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉSENTATION, par M. Jean Proulx	1
CONFÉRENCE PRÉSENTÉE EN HOLLANDE, À L'UNIVERSITÉ DE GRONINGEN, DANS LE CADRE DU "SECOND INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONGRESS ON WOMEN", DU 16 AVRIL AU 21 AVRIL 1984, par Mme Marthe Sansregret	9
LES FORMES INTERMÉDIAIRES, par M. Gaston Pineau	29
LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DES ASSISTANTES DENTAIRES, par Mme Louise Godin-Turgeon	45
LE PRINCIPE DE TERMINALITÉ, par M. Jean-Jacques Dubois . .	63
UNE DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS EN MILIEU DE TRAVAIL POUR LE PROGRAMME DE TECHNIQUES INFIRMIÈRES D'ORDRE COLLÉGIAL, par M. Robert Dumais	75
LES CEGEP ET LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION, par M. Claude de Lorimier	83
DEVIS DE RECHERCHE RELATIF À L'ÉVALUATION ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DE TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES DU CHAMP DE L'ADMINISTRATION, par Mme Christiane Sirois	91
PROJET D'APPLICATION DE LA CONDITION D'ADMISSION "PRÉPARATION JUGÉE SATISFAISANTE", par MM. Jean-Louis Lévesque et Benoît Letendre	127
L'EXPÉRIENCE PERTINENTE, par Francine Landry	143

Page

LA NOTION D'EXPÉRIENCE DE VIE: CRITÈRE D'ADMISSION DANS LES UNIVERSITÉS, par l'équipe: Mme Lucie Héon, Mme Renée Cloutier, Mme Lucie Daigneault 161

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS SCOLAIRES ET EXPÉRIENTIELS DANS LES DIRECTIONS RÉGIONALES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, par Claude Despins 187

PRÉSENTATION

Par: Jean Proulx
Président du Comité
de coordination ministérielle
en reconnaissance des acquis
de formation.

84-03-27

La reconnaissance des acquis de formation est, inséparablement, une philosophie et une stratégie, une théorie et une pratique. Parler de la reconnaissance des acquis de formation au ministère de l'Éducation, c'est donc, tout à la fois, en rechercher les fondements et en préciser les actions.

Les fondements

L'acte de reconnaissance s'enracine dans les profondeurs mêmes de la relation interpersonnelle, où chaque personne apprend à reconnaître l'autre dans ce qu'elle est et dans ce qu'elle peut devenir. Etre reconnue, nommée, identifiée, distinguée, n'est-ce point là l'un des besoins les plus fondamentaux de la personne? Mais, par-delà la relation interpersonnelle, c'est dans l'ensemble de la vie en société que chaque être humain s'attend à être reconnu. La reconnaissance est aussi un acte de société. Et la reconnaissance des acquis de formation, scolaires ou expérientiels, n'est en somme que l'une des voies de la reconnaissance sociale.

A son tour, la démarche de formation s'ouvre aux dimensions plus larges de la vie elle-même, puisqu'elle peut s'effectuer à tous les âges de la vie et au sein de tous les milieux de vie. A la limite, toute démarche de formation s'inscrit sur la toile de fond de l'éducation permanente. Car elle s'insère dans la dynamique personnelle de la formation continue et dans l'entreprise collective de la cité éducative.

La reconnaissance interpersonnelle et la reconnaissance sociale, d'une part, la formation continue et la cité éducative, d'autre part, telles sont sans doute les premières assises de tout projet authentique de reconnaissance des acquis de formation, tant scolaires qu'expérientiels. Mais un tel projet repose encore sur d'autres assises, intimement liées aux premières.

Une reconnaissance large et équitable suppose, en effet, que chaque personne est capable d'apprendre par elle-même et de prendre en charge le développement

de son propre potentiel. Elle suppose que chacun ou chacune peut «apprendre à apprendre» et se former dans ses expériences de vie. Elle mise donc sur la responsabilité et le dynamisme personnels.

Mais une reconnaissance large et équitable implique aussi que des univers s'ouvrent les uns sur les autres, que des mondes se reconnaissent, se compénètrent et se complètent, que le travail, rémunéré ou non, le loisir et les études puissent être noués dans les profondeurs du désir d'être et d'apprendre de chaque personne. Le décloisonnement des univers et la transférabilité des apprentissages de l'un à l'autre sont autant de racines pour un authentique projet de reconnaissance des acquis de formation.

Un bon système de reconnaissance des acquis de formation prend aussi appui sur des principes d'équité et d'accessibilité. Faire qu'une personne ne soit pas forcée de réapprendre artificiellement ce qu'elle a déjà appris, dans un autre système scolaire ou dans l'expérience de la vie, c'est bien là une question d'équité. Et, par cette reconnaissance de ses acquis, lui conférer certains droits et privilèges et tout spécialement lui permettre de poursuivre des études plus poussées ou lui ouvrir le marché du travail, c'est mettre en oeuvre le principe d'accessibilité. Équité et accessibilité sont ici solidaires. Car il s'agit bel et bien de reconnaître un passé qui ouvre un avenir.

Ces assises sont présentes, à des degrés divers, dans l'Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, intitulé Un projet d'éducation permanente. Car le projet de l'éducation permanente exige, de toute évidence, une politique appropriée et juste de reconnaissance des acquis de formation, scolaires et expérientiels.

Un plan d'action

Une politique de la reconnaissance des acquis de formation se déploie, pour chaque ordre d'enseignement, selon quelques axes essentiels, telles la fabrication des programmes de formation, l'élaboration des instruments d'évaluation, les activités d'évaluation et de reconnaissance. Le plan d'action du ministère de l'Éducation emprunte donc ces principales avenues.

Ainsi, l'élaboration et la révision des programmes de formation seront effectuées, dans l'avenir, de telle sorte que soit facilitée l'évaluation des acquis expérientiels. Aussi bien pour l'ordre secondaire que pour l'ordre collégial, on établit présentement des cadres généraux d'élaboration de programmes et on fabrique les guides appropriés. La formulation en termes d'objectifs et de découpage en plus petites unités de formation bien caractérisées favoriseront davantage l'évaluation des acquis expérientiels, créeront du même coup de meilleures conditions de réalisation de la formation continue et assureront, pour autant, un respect accru de la prise en charge et de la responsabilité personnelle.

Le deuxième axe retenu dans le plan d'action concerne l'adaptation, la fabrication et la validation des outils, guides et instruments d'évaluation des acquis de formation. Pour l'ordre secondaire, on procède actuellement à l'établissement d'une banque d'instruments pour évaluer aussi bien les acquis scolaires que les acquis expérientiels de formation: épreuves ministérielles, tests d'équivalence, cahier des équivalences, carnet de formation, instruments d'évaluation des acquis expérientiels, accompagnés des guides d'élaboration, d'adaptation et de validation de ces instruments. Pour l'ordre collégial, on procédera à la mise en place d'un service d'instrumentation pour l'adaptation, l'élaboration et la validation des instruments nécessaires à l'évaluation des acquis scolaires et expérientiels de formation. Pour l'ordre universitaire, on entend développer des travaux de recherche et d'expérimentation en matière de reconnaissance des acquis expérientiels de formation et poursuivre la réflexion sur les politiques, normes et pratiques d'admission, dans l'optique de la reconnaissance des acquis expérientiels de formation. Une évaluation et une reconnaissance des acquis plus équitables, favorisant la formation continue et le décloisonnement des univers, exigent, de toute évidence, l'élaboration des guides et instruments appropriés.

Le troisième axe d'intervention concerne les activités d'évaluation elles-mêmes. Dès l'accueil, les étudiants devront pouvoir compter sur une évaluation

sérieuse, basée sur les instruments appropriés, de leurs acquis scolaires et expérientiels. Cette évaluation se fera aussi bien dans les établissements scolaires que dans des services régionaux interordres (et même interministériels) d'accueil et de référence. Les établissements scolaires, entre autres, contribueront, selon leurs capacités et les services qu'ils en attendent, à la mise en place de la fonction «évaluation des acquis de formation», dans ces services régionaux d'accueil et de référence. Cette évaluation, rattachée aux activités d'accueil et de référence, s'inscrit donc dans la dynamique de la formation continue et mise sur la prise en charge personnelle de la formation.

Enfin, le quatrième axe concerne la reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels, débouchant sur des certifications prévues dans les Régimes pédagogiques des jeunes et des adultes au secondaire ou dans le Règlement des études collégiales ou dans les Règlements des universités. Pour l'ordre secondaire, il sera nécessaire d'harmoniser les règles importantes d'acquisition et les définitions essentielles de contenus de formation,en regard du diplôme d'études secondaires (DES) ou du diplôme d'études professionnelles (DEP). Pour l'ordre collégial, il s'agit maintenant d'implanter le Règlement des études collégiales qui précise le rôle et la responsabilité des collèges en matière de reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels de formation. Pour l'ordre universitaire, on se penchera tout spécialement sur la reconnaissance des acquis de formation dans les spécialités professionnelles de l'ordre collégial et sur la consolidation d'ententes interuniversitaires en reconnaissance des acquis. La reconnaissance scolaire constitue, pour l'heure, la plus importante reconnaissance sociale des acquis de formation, qui confère des droits et privilèges pour la poursuite des études ou l'exercice d'un métier ou d'une profession. C'est pourquoi il importe de la rendre la plus accessible et la plus équitable possible.

C'est aussi dans la foulée de ce plan d'action, que nous publions ce document de base et organisons un symposium-colloque en reconnaissance des acquis de formation. Il importe de pousser plus avant la réflexion, tant sur le plan philosophique et conceptuel, d'une part, que sur le plan stratégique et métho-

dologique, d'autre part. Il importe aussi de sensibiliser le plus grand nombre de personnes concernées aux diverses dimensions d'une politique de reconnaissance des acquis. C'est dans cette même optique que nous publierons aussi les actes du symposium-colloque. L'éducation permanente est plus qu'un principe. C'est un projet, lourd de conséquences pour l'ensemble des lieux et des agents de l'éducation. En évaluation et reconnaissance des acquis scolaires et expérientiels de formation, il exige de nous une réflexion sérieuse et une action continue. Le document qui suit constitue bel et bien un moment privilégié de cette réflexion et de cette action.

CONFÉRENCE PRÉSENTÉE EN HOLLANDE, À L'UNIVERSITÉ DE GRONINGEN, DANS LE CADRE DU "SECOND INTERNATIONAL INTERDISCIPLINARY CONGRESS ON WOMEN", DU 16 AVRIL au 21 AVRIL 1984 *

Marthe Sansregret (conférencière)
Collège John Abbott
Ste-Anne-de-Bellevue (Québec)
Canada H9X 3L9

Ruth B. Ekstrom
Educational Testing Service
Princeton,
New Jersey 08541

---

* Traduction libre du texte et des citations par Marthe Sansregret.

INTRODUCTION

Le but de cette session est de décrire le rationnel et le processus d'accréditation de l'expérience des femmes et d'expliquer comment ce processus valorise les femmes qui ont consacré leur vie à leur famille, à leur foyer et à la communauté. Le rationnel qui sous-tend ce processus d'accréditation de l'expérience antérieure découle du fait que, d'une part, les adultes qui retournent aux études veulent se faire reconnaître des crédits de formation et d'autre part, ces mêmes adultes ont souvent appris et peuvent parfois accomplir ce qui est enseigné. Ils ne veulent dépenser ni temps ni argent à se faire enseigner ce qu'ils connaissent déjà. Les femmes en particulier ont à faire face à ce problème de la reconnaissance de leurs apprentissages antérieurs et elles s'en trouvent pénalisées. Des stéréotypes déprécient le travail non rémunéré des femmes au foyer et dans la communauté, soutenant qu'il ne requiert que peu d'habileté et qu'il ne présente que peu de pertinence en regard de l'éducation et de l'emploi. Cette présentation inclura:

1. Une explication de ce que veut dire l'apprentissage par l'expérience.
2. Le rationnel qui appuie une reconnaissance de l'apprentissage antérieur.
3. Les moyens d'évaluer et d'accréditer l'apprentissage par l'expérience.
4. Les problèmes spécifiques à l'accréditation de l'apprentissage par l'expérience des femmes.
5. Un bref historique au sujet de la manière dont l'apprentissage par l'expérience des femmes est évalué et accrédité aux États-Unis.
6. Des exemples sur la manière dont on reconnaît l'expérience des femmes au Canada.

1. UNE EXPLICATION DE CE QUE VEUT DIRE L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

L'apprentissage par l'expérience a été défini comme "l'apprentissage par lequel l'apprenant est directement en contact avec les réalités qui sont étudiées. Ceci fait contraste avec l'apprentissage par lequel l'apprenant ne fait que lire, entendre, parler ou écrire sur ces réalités mais ne vient jamais en contact avec elles comme faisant partie du processus d'apprentissage" (Keeton et Tate, 1978).

Ainsi, l'apprentissage par l'expérience s'effectue en dehors de la salle de cours. Cependant, comme le mentionne Stanley (1980) "la salle de cours peut également fournir un lieu d'apprentissage par l'expérience". Sans égard à l'endroit où l'apprentissage s'est effectué, il est considéré comme expérientiel si la personne a pris une part active en milieu de travail, de loisir ou au foyer, en constatant les résultats de ces actions, en en comprenant le principe général et en appliquant ce principe à des circonstances nouvelles (Coleman, 1976).

Les deux principales formes d'apprentissage par l'expérience sont:

- l'apprentissage supervisé (sponsored) effectué lors de stages, internats en dehors de la salle de cours, mais planifié et supervisé par un éducateur;
- l'apprentissage antérieur (prior) qui inclut les deux intentions d'apprendre, telles que les études indépendantes ou cours non crédités et les apprentissages fortuits provenant d'un travail rémunéré ou bénévole aussi bien que d'autres expériences acquises au cours de la vie (Ekstrom, 1983).

Lorsque les adultes entrent ou retournent aux études, ils découvrent qu'ils possèdent des connaissances se rapportant à leurs objectifs de formation ou pouvant les aider à satisfaire les exigences de l'institution. Ils peuvent alors demander une reconnaissance de ces apprentissages antérieurs. Reconnaître l'apprentissage par l'expérience veut dire: "donner, à partir d'une preuve évidente, une accréditation officielle pour des connaissances acquises par des moyens autres que les cours traditionnels de formation" (Sansregret, 1983).

Les collèges qui désirent reconnaître l'apprentissage par l'expérience doivent s'appuyer sur un rationnel et choisir une méthode.

2. LE RATIONNEL QUI APPUIE UNE RECONNAISSANCE DE L'APPRENTISSAGE ANTÉRIEUR

Le processus éducatif, souvent par tradition, ne répond en outre pas aux besoins du vétéran, de la mère de famille qui désire retourner aux études après plusieurs années passées au foyer ni au propriétaire d'une petite entreprise qui désire obtenir un diplôme collégial à temps partiel (Avakian, 1979). "Permettre aux travailleurs d'entrer dans un programme de collège sur la base de l'apprentissage par l'expérience réalisé en dehors d'une institution est une idée éminemment réaliste, commentent Green et Sullivan (1975), parce que des prérequis d'admission qui sont la conséquence d'une duplication des apprentissages constituent une utilisation imprudente, voire mal avisée, des ressources humaines et éducatives".

"Ce que nous devons défendre, dit Seeman (1983), c'est que les crédits devraient être accordés non pour certaines expériences mais pour l'habileté à reproduire l'expérience et à la percevoir de manière cognitive et affective". En soulignant la différence entre éducation et apprentissage, il observe "qu'il y a une grande différence entre l'étudiant

qui ne fait que vivre une expérience et celui qui l'observe, la reproduit, l'analyse, la verbalise et dès lors, la possède".

La reconnaissance de plus en plus grande par le milieu du travail de la valeur des crédits de formation académique démontre:

- la nécessité de rendre le système actuel polyvalent;
- le désir qu'ont les étudiants de voir leurs apprentissages reconnus et de prendre des cours sans duplication de leurs acquis et sans gaspillage de leurs ressources personnelles (Miller et Mills, 1978).

Le besoin croissant de compétence, dit Hatala (1979), oblige les universités et les collèges à réviser leurs politiques sur l'apprentissage acquis en dehors de leurs institutions. En agissant de cette façon, comme le mentionne Stanley (1980), les institutions verraient le nombre d'adultes qui s'inscrivent augmenter et bénéficieraient par le fait même d'une augmentation de revenus. De plus, comme Sansregret (1983) le note, l'idée de reconnaître l'apprentissage par l'expérience en est une de justice sociale et d'équité pour tous.

En conséquence, Davis et Knapp (1978) stipulent que:

- l'apprentissage de niveau collégial devrait être reconnu sans égard à l'endroit où il a été effectué;
- les adultes ne devraient pas être tenus de suivre des cours sur des sujets qu'ils maîtrisent déjà;
- les options et programmes non traditionnels devraient répondre aux besoins diversifés des étudiants.

3. LES MOYENS D'ÉVALUER ET D'ACCRÉDITER L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE

L'évaluation de l'apprentissage par l'expérience peut commander des techniques qui ne sont pas utilisées dans l'évaluation de l'apprentissage traditionnel. Il est nécessaire d'identifier les expériences d'apprentissages, de dessiner l'ampleur et la profondeur de l'apprentissage qui en découle, de relier cet apprentissage à des standards éducationnels ou des prérequis occupationnels, et de démontrer la qualité de cet apprentissage en relation avec ces standards (Ekstrom, 1983).

Les trois principaux moyens d'évaluer et d'accréditer l'apprentissage par l'expérience sont:

- les tests, incluant les tests standardisés conçus spécifiquement pour l'évaluation de l'apprentissage antérieur et les tests bâtis par les enseignants (non standardisés);
- les recommandations de crédits pour des cours offerts par les entreprises, l'industrie, les groupes d'action communautaire et les organismes bénévoles;
- l'évaluation individuelle, en utilisant la méthode du portfolio, les entrevues, les démonstrations ou autres techniques qui aident un individu à prouver ce qu'il a appris et est capable de faire.

Chaque méthode comporte des avantages et des inconvénients. Les tests qui sont une des méthodes les plus répandues, semblent offrir la meilleure évaluation de l'apprentissage intentionnel, tel que l'examen relatif à l'autoformation. Les tests standardisés favorisent un moyen de comparer les étudiants entre eux. Les recommandations de crédits fournissent un moyen rapide et facile de reconnaître l'apprentissage qui provient de cours non crédités; cependant, c'est alors le cours et non l'apprenant qui est évalué. La méthode du portfolio

qui a été mise au point pour évaluer l'apprentissage intentionnel offre la plus grande flexibilité.

Un éventail d'instruments a été créé pour aider les collèges et les universités à évaluer l'apprentissage par l'expérience. Le Council for the Advancement of Experiential Learning (CAEL) possède la documentation la plus vaste dans ce domaine. Ce matériel comprend les travaux de Willingham (1977) sur la manière de préparer un portfolio et les travaux de Knapp (1977) sur la manière d'aider l'adulte qui retourne aux études. Un "processus institutionnel type" est décrit par Stanley (1980), et Sansregret (1983) présente une synthèse des différents modèles, pratiques et instruments d'évaluation qui sont ou seront bientôt en usage.

4. LES PROBLÈMES SPÉCIFIQUES À L'ACCRÉDITATION DE L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE DES FEMMES

Lorsque l'on s'apprête à accréditer l'expérience des femmes, des problèmes spécifiques surgissent dû au fait que les institutions académiques et le marché du travail ne possèdent pas de moyens pour aider les femmes à faire un passage facile de la vie au foyer à la vie professionnelle.

Eliason (1977) mentionne que:

- les femmes sont orientées vers des professions qui conduisent à des voies ennuyeuses et sans issue ou à des emplois mal rémunérés;
- les éducateurs vocationnels ont besoin d'aide pour attirer et garder les femmes dans des occupations non traditionnelles (curricula);
- les programmes d'éducation vocationnelle reconnaissent rarement des crédits pour l'expérience de vie.

Lorsqu'une femme désire retourner aux études, elle fait face à la barrière de l'âge, aussi bien qu'aux stéréotypes sexistes et aux croyances fort répandues voulant que le travail au foyer et le bénévolat n'aient que peu de valeur et peu d'occasions de transférabilité en termes de cours et d'emplois.

Ekstrom (1981b) identifie six obstacles à la reconnaissance du travail non rémunéré des femmes lorsqu'elles retournent aux études.

1. L'identification: la femme elle-même ou l'éducateur ne peuvent pas reconnaître qu'une activité ait constitué un apprentissage dans lequel de nouvelles habiletés et connaissances ont été acquises.

2. L'articulation: la femme et l'éducateur peuvent ne pas voir la relation entre les habiletés acquises par l'expérience et celles enseignées dans un programme de formation.

3. L'évaluation: même lorsqu'un éducateur reconnaît que l'expérience de vie d'une femme débouche sur des habiletés pertinentes, il est possible qu'une reconnaissance officielle ne soit pas fournie à cause de problèmes rencontrés en évaluant et en créditant l'expérience de vie.

4. Le manque de connaissance: parce que l'apprentissage par l'expérience n'est pas nécessairement organisé, la connaissance acquise peut ne pas couvrir tous les sujets d'un programme éducatif.

5. Le coût et l'aspect politique: des institutions n'accordent pas de crédits pour l'expérience de vie, parce qu'elles craignent de perdre les revenus provenant des frais

5. Le coût et l'aspect politique (suite): d'admission, ou parce que les politiques de remboursement de l'État ne le permettent pas.

6. Les croyances: des éducateurs craignent de voir leurs standards diminués ou que des étudiantes soient incapables de poursuivre le programme. Ils peuvent aussi penser que des femmes sont incapables de bien fonctionner dans des programmes de formation à l'emploi.

5. UN BREF HISTORIQUE AU SUJET DE LA MANIÈRE DONT L'APPRENTISSAGE PAR L'EXPÉRIENCE DES FEMMES EST ÉVALUÉ ET ACCRÉDITÉ AUX ÉTATS-UNIS

L'intégration du travail pratique aux études collégiales remonte à la fin du dix-neuvième siècle selon Houle (1976). La reconnaissance de l'expérience provenant d'un travail est devenue une préoccupation importante lorsqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, un grand nombre de militaires ont sollicité une forme de reconnaissance pour les habiletés démontrées durant leur service. L'un des premiers programmes qui mentionne la reconnaissance des acquis d'expérience pour adultes est celui du School of General Studies de Brooklyn College en 1953, et il est rappelé par Stanley (1980). Avec l'arrivée des années 1970, on assiste à des changements radicaux dans la clientèle étudiante avec une population composée d'adultes de différents âges et d'origines ethniques variées. Les institutions ont développé et implanté des modèles de cours et des méthodes pour mieux s'adapter à cette nouvelle clientèle.

Le Council for the Advancement of Experiential Learning qui a pris naissance en 1974, s'est révélé un moyen d'aider les collèges à partager l'information au sujet de ces nouvelles approches éducatives.

Il existe à ce moment-là un problème concernant l'évaluation de l'apprentissage par l'expérience telle qu'effectuée aux États-Unis

au milieu des années 1970: l'évaluation est faite à partir de l'expérience provenant d'un travail rémunéré. Plusieurs femmes se sont alors trouvées exclues du processus d'évaluation. Le problème s'est intensifié puisque, durant les années 1970, la clientèle féminine désirant retourner aux études supérieures a pris des proportions gigantesques aux États-Unis.

En 1974, avec la subvention accordée pour le Improvement of Post-secondary Education, on entreprend un projet d'identification des habiletés acquises par les femmes dans le travail au foyer et dans le bénévolat pour les transférer ensuite en crédits académiques. Ekstrom et ses collègues, en collaboration avec le Council of National Organizations for Adult Education, ont développé les listes "I CAN" ou "Je peux..." pour intensifier les habiletés qui découlent du travail non rémunéré des femmes. Cette équipe a aussi élaboré un cahier pour aider les femmes qui retournent au collège à demander des crédits pour leurs apprentissages antérieurs (Ekstrom, Harris et Lockheed, 1977); elles ont aussi établi un processus en douze étapes à l'intention des collèges qui souhaitent accréditer le bénévolat et le travail au foyer des femmes (Ekstrom, 1980).

À la suite de ce travail, un financement additionnel provient du Women's Educational Equity Act Program et du U.S. Department of Education and Employment, permettant ainsi la conception de nouveaux projets servant à aider les femmes à utiliser l'apprentissage par l'expérience pour obtenir un placement avancé dans des programmes d'éducation vocationnelle (Ekstrom, 1981a), ou à entrer sur le marché du travail (Ekstrom, 1981b, Ekstrom, 1981c). Neely and Schuley (1980) ont élaboré et validé un matériel pour aider les femmes qui, aspirant à occuper des postes de gestionnaire en éducation, doivent préparer un portfolio pour faire la démonstration d'habiletés de gestion qu'elles ont réussi à acquérir par le bénévolat et les emplois non rémunérés.

6. DES EXEMPLES SUR LA MANIÈRE DONT ON RECONNAÎT L'EXPÉRIENCE DES FEMMES AU CANADA

Au Canada, l'idée de reconnaître l'expérience des femmes grandit rapidement. Des méthodes variées et des études sont présentement en marche: Zimmerman, L. et Trew, M. (1979) en Colombie-Britannique, Reddin (1975) au Nouveau-Brunswick et Sansregret (1983) au Québec.

Au Québec, cette reconnaissance des acquis des femmes a été recommandée par une commission d'étude de portée nationale (la Commission Jean, 1982) et a été vigoureusement appuyée par le ministère de l'Éducation du Québec. De plus, le ministère de l'Éducation a placé cette philosophie nouvelle du domaine de l'éducation des adultes parmi ses priorités. Des budgets sont alloués à quelques chercheurs qui travaillent ardemment à la préparation de l'évaluation et de l'accréditation de l'expérience des femmes. Le ministère de l'Éducation du Québec a subventionné la recherche intitulée: "La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis" ainsi qu'un projet d'évaluation de l'expérience des auxiliaires infirmières dans le but de leur permettre d'obtenir leur diplôme d'infirmière, moyennant la démonstration de leur compétence et la réussite de cours prérequis (CEGEP St-Félicien). La reconnaissance des habiletés des femmes est un projet du groupe Fer de Lance (Sherbrooke, Québec). Très bientôt, dans la province de Québec, des collèges et des universités, de même que certaines entreprises, devraient être en mesure de mettre en application ce concept. Le Québec, qui se situe parmi les provinces à l'avant-garde en regard du statut de la femme est très réceptif à cette nouvelle philosophie.

Plus d'une centaine de groupes de femmes ont été consultés sur les expériences acquises, au moyen d'un questionnaire envoyé par le Bureau de la coordination à la condition féminine du Québec. Le Conseil du statut de la femme a fait plusieurs démarches auprès du

gouvernement et le groupe Transition-travail anticipe l'implantation de programmes pertinents.

Le professeur Gabrielle Cantin, département d'Andragogie à l'Université de Montréal, dirige présentement deux thèses de doctorat et elle est consultante pour trois projets de recherche subventionnés par le ministère de l'Éducation du Québec. Des conférences et des communications au sujet des femmes (Beaudet et Leclerc, 1982), sur les adultes en général (Campeau et Brind'Amour, 1983) sont présentées et certains membres du corps enseignant des universités et collèges appuient cette démarche et préparent les étudiants face à ce nouveau concept comme ayant une valeur éducative (Gaudet, 1981).

La présidente du Conseil canadien du statut de la femme, dans une émission de télévision (samedi, le 7 janvier 1984, Télé-Métropole, canal 10) parle elle aussi de la nécessité de reconnaître la contribution des femmes à la société.

D'autres pays sont préoccupés par cette reconnaissance de l'apprentissage par l'expérience. Une délégation de la France a été envoyée au Québec à l'automne 1983 pour y venir chercher de l'information et s'enquérir des recherches et des méthodes développées à ce sujet.

Le Vénézuela, la Corée, les Philippines, l'Angleterre et la Suisse, pour ne citer que ceux-là, ont déjà demandé de l'information et de la documentation pertinente afin de pouvoir eux aussi reconnaître aux femmes de leurs pays l'expérience provenant de leur travail non rémunéré.

CONCLUSIONS

Reconnaître des crédits pour le travail non rémunéré des femmes est une mesure de justice sociale et d'équité. Ceci dit, la reconnaissance doit se faire scientifiquement par des personnes hautement compétentes qui, en aidant les femmes à faire la preuve évidente de leur compétence, les amènent à une reconnaissance de leurs valeurs les plus profondes.

Les processus qui ont été mis au point aident les femmes à s'adapter aux changements sociaux. Ces processus aident les femmes à utiliser l'éducation comme un moyen d'augmenter leur propre pouvoir et contrôle sur leur vie. Ils aident aussi les femmes à abolir un certain nombre de stéréotypes face au travail non rémunéré qui n'ont fait que limiter leurs chances de se trouver un emploi et d'avancer dans la société.

BIBLIOGRAPHIE

Avakian, A.N., Assessment of Non-College Learning, Conférence présentée au Annual Forum of the Asscciation for Institutional Research, San Diego, California, mai 1979.

Beaudet, A. et Leclerc, C., La reconnaissance des acquis et la condition féminine, Conférence présentée à l'Université de Montréal, section Andragogie, Montréal, 1982.

Campeau, D. et Brind'Amour, M., La reconnaissance des acquis expérientiels, document d'information, Direction de la formation professionnelle, Québec, 28 novembre 1982.

Coleman, J.S., Differences between experiential and classroom learning, in M.T. Keeton (ED) Experiential Learning: Rationale, Characteristics and Assessment, San Francisco: Jossey-Bass, 1976.

Davis, L.L. et Knapp, J., The Practice of Experiential Education, Columbia, Maryland, Council for the Advancement of Experiential Learning, 1978.

Ekstrom, R.B., Assessing prior learning experiences. In R.B. Ekstrom (Ed) Measurement, Technology and Individuality in Education, New Directions for Testing and Measurement, no 17, San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

Ekstrom, R.B., Project HAVE Skills - A Program to Help Women Find Jobs Using their Homemaking and Volunteer Work Skills, Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1981.

Ekstrom, R.B., Making Experience Count in Vocational Education, Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1981.

Ekstrom, R.B., Making Experience Count in Sex Equity Program, Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1981.

Ekstrom, R.B., Evaluating Women's volunteer work and homemaking experiences, Alternative Higher Education, 1980, 4 (3), 201-211.

Ekstrom, R.B., Harris, A.M. et Lockheed, M.E., How to Get College Credit for What You Have Learned as a Homemaker and Volunteer, Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1977.

Eliason, N.C., Women in Community and Junior Colleges. Report of a Study on Access to Occupational Education, Washington, D.C.: American Association of Community and Junior Colleges, 1977.

Gaudet C., L'instruction par l'expérience: sa valeur éducative. Performance, Dossier, vol, 5, no 1, jan.-fév. 1981, Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'éducation, C.P. 6203, Succ. A, Montréal, Québec H3C 3T3.

Green, M.H. et Sullivan, J.J., Credit for Non-collegiate Learning, Educational Record, Fall, 1975, 257-261.

Hatala, R.J., Transferring Experience Credit: Award and Transfer of Experience Credits in Undergraduate Fields, San Francisco, California, Jossey-Bass Inc., New Directions for Experiential Learning, vol 4, 1979.

Jean (Commission), Commission d'étude sur la formation des adultes, Montréal, Direction de l'Édition du ministère de l'Éducation, 1982.

Keeton, M.T, et Tate, P.J., (Ed), Learning by Experience-What, Why, How. New Directions for Experiential Learning, no 1, San Francico: Jossey-Bass, 1978.

Miller, J.W. et Mills, O., Credentialing Educational Accomplishment, Washington., D.C., American Council on Education, 1978.

Neely, M.A. et Schuley, M.R., Turning experience into competency statements. The Personal and Guidance Journal, 1980, 58 (10), 663-665.

Reddin, W.J., Communication, knowledge, test, interpretation, guide, Fredericton, N.B., Canada, 1975.

Sansregret, M., La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis, publié par le CEGEP John Abbott, en collaboration avec la Direction générale de l'éducation des adultes, ministère de l'Éducation (Québec), Montréal, Canada, 1983.

Seeman, H., A rationale and methodology for assessing and awarding credit for experiential learning or for cooperative education work experience, CVA/ACFP Journal, vol. 19, no 3, Ottawa, nov. 1983.

Stanley, E., Credit for Prior Experiential Learning, Colombus, Ohio, The Ohio State University, The National Center for Research in Vocational Education, 1980.

Willingham, W.W., Principles of Good Practices in Assessing Experiential Learning, Columbia, M.D.: Cooperative Assessment of Experiential Learning, 1977.

Zimmerman, L. et Trew, M., A Report in Non Traditional Learning Program for Women at B.C. Postsecondary Institutions, Discussion Paper, British Columbia Department of Education, Victoria, B.C., 1979.

LES FORMES INTERMÉDIAIRES

Gaston Pineau

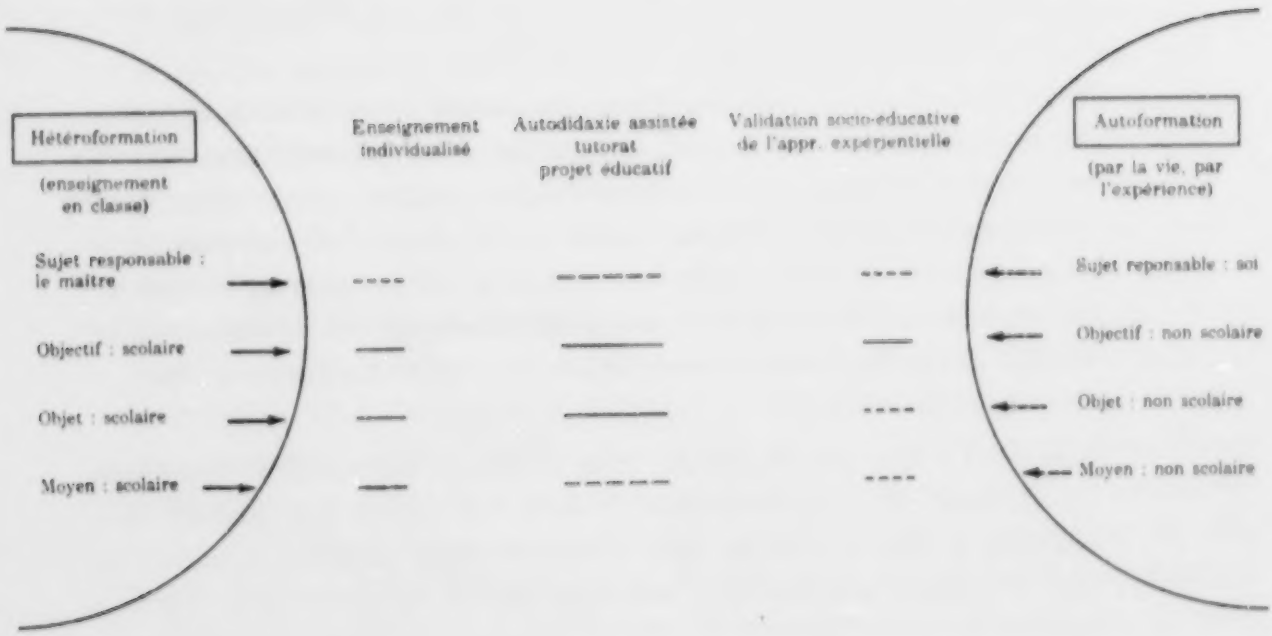
LES FORMES INTERMÉDIAIRES*

Entre le système scolaire classique fonctionnant majoritairement le jour et l'autoformation à régime principalement nocturne, se sont développées surtout en éducation des adultes le soir, de multiples formes mitoyennes d'enseignement ou d'apprentissage essayant de faire une place plus grande à l'initiative individuelle. Ces multiples formes intermédiaires ont été situées entre ces deux pôles extrêmes (cf. tableau 1), suivant qu'elles participent plus ou moins d'un des deux pôles.

---

* Ce document reprend partiellement un texte présenté par l'auteur lors du séminaire sur l'autoformation organisé à l'Association pour la formation professionnelle des adultes à Paris les 29-30 septembre 1981. On retrouvera le texte entier in Pineau Gaston, Marie-Michèle, Produire sa vie: formation et autobiographie, coédition, Montréal, Albert St-Martin, Paris, Edilig. 1983.

TABLEAU 1
Les formes intermédiaires de l'autoformation



Les deux pôles sont définis schématiquement par quatre éléments: quel sujet a le pouvoir éducatif; qui décide des objets, objectifs et moyens éducatifs ? Ainsi le pôle hétéroformation se caractérise de façon pure par le pouvoir prépondérant d'un formateur "responsable" qui impose les objets, objectifs et moyens de formation; le formé n'ayant qu'un rôle d'assimilation. Le pôle d'autoformation à l'autre extrémité représente la situation où le pouvoir est au sujet qui se forme selon des objectifs, objets et moyens non imposés par un autre; l'autre ou les autres n'étant présents que comme réalités influentes à accommoder. La combinaison de ces quatre éléments donne des formes mixtes qui peuvent se situer grossièrement ainsi:

. l'enseignement individualisé où le pouvoir du formateur se défend

un peu par la mise à distance de la relation maître-élève, omniprésente dans le modèle "pur". Mais cette détente est souvent seulement physique, limitée à l'espace et au temps. Les objectifs, les objets et moyens de formation demeurent quasi imposés. L'apprentissage est préprogrammé de façon plus ou moins serrée;

. à mi-distance entre les deux pôles, des formes d'autodidaxie assistée, de tutorat, de projet éducatif contractuel, "sur mesure", caractérisées par un plus grand pouvoir des preneurs de formation sur le choix surtout des moyens et même parfois des objets de formation. Le maintien ou la poursuite d'un objectif de reconnaissance scolaire de l'apprentissage oblige à une négociation avec les "professionnels" de l'éducation pour arriver à une légitimation sociale, ce qui limite au moins le choix des objets de formation;

. jouxtant le pôle autoformation, nous situerons les formes d'assistance "après coup" de l'autoformation, c'est-à-dire celles qui essaient de traduire en équivalence scolaire l'apprentissage purement expérientiel. Gros problème socio-éducatif dont nous verrons quelques essais de traitement.

L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

En général, c'est la référence aux multiples formules de l'enseignement individualisé qui vient en premier quand on parle d'autoformation. "Qui dit autoformation dit pédagogie individualisante avec des médias individualisants" (B. Schwartz, 1973, p. 154). En effet, l'individualisation de l'enseignement représente un courant pédagogique ancien qui, s'il n'a jamais réussi à changer l'enseignement de masse, l'a cependant toujours interrogé. Le développement des machines à information commence à donner à ce courant l'infrastructure technique qui lui manquait. D'autre part, il semble particulièrement adéquat pour répondre aux problèmes d'hétérogénéité et d'accessibilité des adultes.

L'AUTODIDAXIE ASSISTÉE

Sous ce vocable, nous mettons des formes d'apprentissage qui, en plus de se distancier au moins physiquement de l'enseignant, comme dans l'enseignement individualisé, se distancient aussi des moyens proposés par le système scolaire. Mais l'objet d'apprentissage demeure une matière scolaire et faire légitimer scolairement cet apprentissage reste un des objectifs premiers. Ces deux attaches à ce système d'hétéroformation obligent donc celui qui veut s'instruire par lui-même, sans professeur, à se soumettre au moins à une validation finale de son apprentissage par le système. La réussite de ce test ultime nécessite des transactions initiales pour déterminer les conditions d'apprentissage, ne serait-ce que les conditions du test. Mais la plupart du temps se négocient et se contractent les grandes lignes d'un projet éducatif avec la possibilité d'utiliser un certain nombre de ressources pédagogiques et techniques. C'est pourquoi ces formes d'apprentissage très ouvertes sur le choix de moyens non scolaires le sont aussi au niveau de la terminologie: formation sur mesure, tutorat, travail autonome, projet éducatif... Nous privilégions le terme d'autodidaxie assistée pour bien exprimer la nature intermédiaire de ces formes qui reposent principalement sur la dynamique autonome du sujet, tout en disposant d'appuis institués négociés. Ce n'est pas l'autodidaxie "pure", c'est-à-dire instruction par soi sans l'aide d'enseignant mais aussi sans aucun lien avec le système d'enseignement, en utilisant seulement les ressources de l'environnement immédiat. Cette autodidaxie pure relève directement du pôle autoformaion. Nous l'approcherons davantage au chapitre suivant. Dans celui-ci, ce sont les formes de couplage avec un système formel d'hétéroformation que nous allons voir, à partir d'abord d'une expérience québécoise précise de plus de sept cents autodidactes assistés et ensuite d'après les données d'une réunion européenne d'experts sur les modalités d'apprentissage en autodidaxie.

. Le champ conceptuel

Le champ conceptuel de l'autodidaxie (autodidacte, autodidactique) est piégé. "D'une part, le champ sémantique couvert semble plus large que

celui combiné d'apprentissage et d'autodidacte". D'autre part, les divergences d'acceptation ajoutent encore à la confusion (Réunion, 1980, p. 7). Les premières portes les plus sûres pour entrer dans ce champ sont encore les portes historiques et étymologiques.

Tant en français qu'en anglais, le terme autodidactie remonte à la Renaissance, au 16^{e} siècle. Cette apparition à cette époque traduit sans doute la volonté d'affranchissement d'un enseignement médiéval imposé. Le préfixe auto - soi, soi-même - renvoie directement au pôle auto; par contre "didaskein", enseigner, se rattache encore au pôle hétéro marqué par cette activité enseignante qui domine jusqu'à occulter l'activité complémentaire d'apprentissage.

C'est comme si l'autos ne trouvait pas encore ses mots propres pour exprimer son activité. En empruntant et s'appropriant en le retournant le mot qui exprime l'activité du maître, il en demeure encore dépendant au moins conceptuellement. Sans vouloir accorder trop d'importance aux signifiants, leur emploi n'est cependant pas insignifiant. Dire qu'on s'auto-enseigne véhicule un relent de dépendance scolaire par introjection de l'activité du maître et identification à celui-ci. Les termes d'auto-apprentissage, d'auto-éducation et même d'autoformation expriment, à notre avis, de façon plus autonome et plus congruente la spécificité des activités de développement du soi, qui peuvent être indépendantes de tout enseignement.

Quoi qu'il en soit de cette colonisation didactique du signifiant autodidacte, marqué par sa date et ses lieux d'origine, le signifié lui, bénéficie de l'évolution de la réflexion éducative qui, après une fixation dominante sur l'enseignement, s'attache de plus en plus à l'apprentissage. Ainsi passe-t-on d'une centration positive ou négative sur l'autodidacte, le personnage qui apprend seul, sans maître, avec les moyens du bord, à l'autodidaxie comme moyen d'apprentissage à la portée de chaque personne. L'autodidaxie devient une forme d'apprentissage (pas d'enseignement) parmi d'autres, faisant partie de la panoplie de toute politique et stratégie éducative. Ainsi les recherches modernes sur l'apprentissage sortent le

modèle autodidactique de son isolement, dû à son identification quasi exclusive à l'autodidacte lui-même isolé. D'autre part, ce modèle peut apporter beaucoup à ces recherches en leur donnant un "objet pur", détaché de l'enseignement.

LA VALIDATION SOCIALE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL (AE)

Des trois formes intermédiaires de l'autoformation, cette dernière est la plus proche du pôle autoformation; d'une part parce qu'elle est a posteriori: c'est la reconnaissance après coup par une instance externe d'un apprentissage fait complètement indépendamment de cette instance, par l'expérience de vie, de travail ou autres; d'autre part cette reconnaissance pourrait dans l'idéal valider socialement de nouveaux objets, objectifs, moyens et même sujets d'apprentissage (un collectif d'autodidaxie par exemple). Mais c'est aussi la forme la plus difficile et la moins développée car elle soulève une série de gros problèmes pratiques, techniques, philosophiques et institutionnels.

Cependant la crise scolaire et le développement de multiples formes non scolaires d'éducation d'adulte appelant à un moment ou à un autre une reconnaissance académique posent ces problèmes avec de plus en plus d'acuité: beaucoup d'apprentissages très pertinents se font à l'extérieur du système éducatif formel et ceux qui les font ne devraient pas être socialement handicapés, déclassés par le manque de mécanismes de validation de ces apprentissages. Aussi ces problèmes de validation socio-éducative, d'équivalence, "d'accréditation" des apprentissages expérientiels deviennent-ils de plus en plus centraux et préoccupants pour les adultes en général et les formateurs, orienteurs, enseignants, conseillers, administrateurs... qui travaillent avec eux.

Le traitement le plus poussé de ces problèmes, à notre connaissance, provient d'un projet américain d'évaluation coopérative de l'apprentissage expérientiel: Cooperative Assessment of Experiental Learning (CAEL).

Né en 1973, à la suite d'un rapport d'une commission sur les études non traditionnelles, ce projet rassemble plus de cent soixante collèges et universités pour développer, instrumenter et améliorer l'utilisation de l'apprentissage par expérience au postsecondaire. Son action a été double, pratique et théorique. Après un survol des pratiques existantes et un recueil des méthodes d'évaluation, il a proposé pour les cent soixante organismes, un plan de travail pour la mise en place et l'amélioration de mécanismes d'évaluation de l'AE. Parallèlement, il a constitué quatre groupes de travail plus théoriques sur les objectifs d'apprentissage, les champs d'apprentissage l'évaluation et les évaluateurs en AE. En 1976, ces travaux théoriques ont été rassemblés et publiés dans un volume Experiental Learning: Rationale, Characteristics and Assessment. Et en 1978, était lancée une revue spécialisée sur l'AE (New Directions for Experiental Learning) qui traite quatre fois par an des multiples problèmes qui se posent à cette frontière ultime entre l'hétéro et l'autoformation.

Jusqu'à très peu cette frontière était quasi étanche, véritable rideau de fer entre deux mondes éducatifs. Pour entrouvrir cette frontière et permettre un minimum de passage, de communication, le dernier chapitre du livre présente avec une clarté peu commune les types de questions à traiter selon différents cadres de référence (cf. tableau 2). Est ouvert ainsi, avec un début de délimitation et de structuration un nouveau champ de pratiques et de théories éducatives. Sa culture nécessitera de longues années et de nombreux efforts.

. Six questions de base

La première question qui se pose est de savoir ce qui est créditable ? Du simple point de vue pratique, la réponse n'est pas aussi évidente qu'on pourrait le supposer: la nature des apprentissages des programmes reconnus n'est pas toujours très claire, ce qui ne facilite pas l'identification des apprentissages à créditer dans l'expérience de vie. Tant que cette identification n'est pas faite, les psychométriciens ne peuvent pas savoir sur quoi, sur quel contenu devront porter leurs instruments: sur

des savoirs ? des savoir-faire ? des savoir-être ? lesquels ? Ce qui ne peut pas ne pas soulever le problème socio-éducatif plus large de correspondance et de légitimité entre tel crédit de tel niveau et tel apprentissage social. Pourquoi tel savoir est-il plus crédité que tel autre ? Et aussi jusqu'où un apprentissage peut-il être spécifié ? Ainsi cette première étape de l'évaluation de l'AE pose-t-elle moins une nouvelle question qu'elle n'actualise dramatiquement une ancienne: qu'est-ce qu'un crédit ?

La seconde question porte sur le sens de l'AE. En soi, il a un sens particulier tout à fait unique. Mais comment s'articule-t-il aux buts éducatifs ou au niveau académique de l'étudiant ? Doit-il être identique, égal ou supérieur pour mériter un ajout de crédits ? Et en quoi cette reconnaissance change-t-elle ou non la nature et la valeur du diplôme ? Grosse question à laquelle les institutions répondent différemment suivant leur politique: certaines pensent que cette reconnaissance de l'AE revalorise leur diplôme en articulant plus concrètement le savoir reconnu au savoir utilisé socialement; d'autres au contraire la voient comme une baisse du niveau théorique, une dévalorisation. Techniquement les évaluateurs devront tenir compte du sens que l'institution veut donner à cette reconnaissance de l'AE pour mener et instrumenter leur évaluation. En effet, tel apprentissage expérientiel théorique s'articulera parfaitement à tel programme si ce dernier privilégie ce type de savoir, alors qu'un autre apprentissage plus pratique, très valable en soi, n'aura aucun sens pour ce programme.

Une fois identifié l'apprentissage pertinent, qu'est-ce qui prouve qu'il a été accompli ? Des documents comme des attestations de présence, des certificats de travail, des productions personnelles, des promotions, des postes occupés ? Le principal problème ici est de départager l'expérience de l'apprentissage. Quelqu'un peut avoir beaucoup voyagé sans avoir rien appris en géographie mais par contre beaucoup sur l'histoire ou les rapports sociaux. Le problème technique ici est de s'assurer de choisir le bon indicateur (validité intrinsèque).

Le choix assuré, comment atteindre de façon juste l'apprentissage identifié ? La réponse pratique tourne autour d'une quantification permettant de mesurer l'étendue de l'apprentissage effectué. Il faut que cette quantification soit fiable car elle servira de base ensuite à des jugements

TABLEAU 2

Questions pour l'évaluation de l'apprentissage expérientiel selon trois cadres de référence

Questions	Cadres de références		
	Pratique (étapes de l'évaluation)	Technique (instruments psychométriques)	Philosophique (questions socio-éducatives)
1. Qu'est-ce qui est créditable ?	Identifier l'apprentissage acquis par l'expérience de vie ou incorporé dans un programme offert	Validité du contenu	Quel type d'apprentissage expérientiel justifie le crédit du niveau collégial ; et jusqu'où l'apprentissage peut-il être spécifié ?
2. Que signifie l'apprentissage expérientiel ?	Articuler tel apprentissage aux buts éducatifs ou au niveau académique de l'étudiant	Validité de construction	Est-ce que l'apprentissage expérientiel crédité change le sens du diplôme ?
3. Qu'est-ce qui prouve qu'il y a apprentissage ?	Documenter le fait que l'étudiant a participé à l'apprentissage expérientiel	Validité intrinsèque	Le crédit est-il basé sur l'expérience ou l'apprentissage ?
4. Comment le rejoindre sûrement ?	Mesurer l'étendue et la nature de l'apprentissage effectué	Fiabilité	Quand l'AE diffère beaucoup, comment l'évaluation peut-elle être consistante et équitable sans être standardisée ?
5. Comment définir des normes ?	Évaluer si l'apprentissage rencontre une norme acceptable et déterminer le crédit équivalent	Échelle	Quand des AE diffèrent beaucoup, comment des normes éducatives peuvent-elles être publiquement comprises et maintenues ?
6. Quelles sont les transcriptions adéquates ?	Transcrire le crédit ou la reconnaissance de l'apprentissage	Interprétation des résultats	Comment la valeur qualitative des acquis de l'AE peut-elle être communiquée à l'apprenant et à une troisième partie ?

Traduit de W.W. Willingham, 1976, p. 226

qualitatifs. Le principal problème socio-éducatif à cette étape est posé par l'application d'instruments de mesure standardisés à des apprentissages très diversifiés et parfois très loin de ces standards. W.W. Willingham ne voit pas de solution autre que d'entreprendre un effort substantiel pour mieux faire comprendre les principes d'application et d'adaptation de ces instruments à des circonstances et besoins locaux.

La cinquième question concerne la définition des normes d'évaluation pour juger les mesures prises précédemment. D'un point de vue philosophique, c'est le rapport entre normes collectives et expériences singulières qui se pose. Et d'un point de vue technique, c'est le problème de la construction d'échelles de mesure.

Enfin la dernière question, selon Willingham, est celle d'une transcription adéquate des résultats de l'évaluation. Comment ces résultats peuvent-ils être transcrits pour communiquer ce qu'ils représentent, aussi bien auprès de l'étudiant que de tierces personnes ? Cette question n'est pas simpliste si on ne veut pas réduire cette transcription à la notation classique ou rester à l'étude de cas. Là aussi pas de solution miracle en vue: il faut combiner les modes de transcription pour minimiser les risques de grosses erreurs d'interprétation.

Les six grosses questions à traiter des trois points de vue, pratique, théorique et philosophique, ne peuvent faire oublier le problème des coûts et des fonctions d'une telle évaluation.

Les coûts

Quels que soient les coûts entrevus par la mise en place de mécanismes de validation socio-éducative répondant au mieux aux normes décrites précédemment, on peut se demander s'ils ne seraient pas inférieurs à ceux entraînés par le maintien et l'élargissement du système actuel dans une perspective d'éducation permanente. Ce système n'a-t-il pas atteint un plafond où les coûts dépassent de loin les résultats obtenus ? L'intérêt relativement récent des dirigeants de ces gros appareils pour certifier des apprentissages acquis ailleurs n'est pas seulement pédagogique ou philosophique. Il s'inscrit aussi dans la recherche d'alternatives éducatives moins coûteuses. Ainsi des coûts de recherche et d'expérimentation trop élevés immédiatement pour une institution peuvent-ils se justifier à long terme par une extension prometteuse.

La détermination des coûts dépend donc de ce contexte socio-éducatif global: les avantages directs pour les étudiants, le rendement des institutions et l'amélioration de l'éducation en général. Un beau champ complexe à travailler pour l'économie de l'éducation.

. Deux fonctions

Toujours dans le même article synthèse, Willingham fait ressortir les deux fonctions que doit poursuivre une politique de validation socio-éducative de l'AE: une fonction de certification académique mais aussi une fonction éducative d'amélioration de cet AE. Les deux fonctions sont parfois en conflit. "À la limite, par exemple, il n'est pas possible de faire à la fois une évaluation des besoins et caractéristiques d'un individu et de suivre des procédures d'évaluation qui permettent de comparer plusieurs groupes d'étudiants" (W.W. Willingham, 1976, p. 235). Cependant malgré cette opposition, une bonne validation, à la fois sociale et éducative, de l'AE semble bien reposer sur la poursuite même tendue de ces deux fonctions: une normalisation plaquée de l'extérieur bloque et refoule socialement et individuellement la spécificité de l'AE; tandis que la dialectique provoquée par le fait de faire reconnaître socialement mais adéquatement un apprentissage peu différencié de l'expérience produit une connaissance nouvelle tant pour l'individu que pour le système. Cette prise en compte des deux fonctions ne veut pas dire qu'à un moment donné, une ne soit pas privilégiée. Il ne faut pas que ce soit de façon exclusive.

Dans le poids général à donner à une des deux fonctions dans cette interaction dialectique, W.W. Willingham qui est directeur d'un service de test éducatif privilégie cependant la fonction éducative: "La discussion de ces questions tend à laisser une forte impression que l'évaluation de l'AE est plus un processus éducatif qu'un processus de mesure" (W.W. Willingham, 1976, p. 235). Pour instrumenter l'évaluation de l'AE comme processus éducatif nous renvoyons à l'article de Claude Gaudet sur la valeur éducative

de l'instruction par l'expérience (1981, p. 6 à 10). Gaudet revient à J. Dewey pour isoler trois critères permettant de déterminer si une expérience est éducative et jusqu'à quel point. Les trois critères (il les nomme principes ou attributs) sont: la continuité, la direction, l'interaction. Et il construit une échelle pour chaque critère.

La grille obtenue n'est pas encore validée, mais elle mériterait d'être travaillée systématiquement.

. Conditions de base d'implantation

En final, Willingham sort une série de conditions de base pour orienter les efforts des institutions qui voudraient implanter ou améliorer des mécanismes d'évaluation de l'AE. Ces conditions reprennent plus pratiquement les différentes questions qui se posent à chaque étape et qui sont à traiter à différents points de vue. Une institution qui veut se lancer dans ce champ doit:

- préciser ses objectifs institutionnels de base face à la reconnaissance de l'AE;
- identifier les types d'AE à créditer, dans quel programme et jusqu'à quelle limite;
- demander aux étudiants de bien différencier l'expérience et l'apprentissage;
- transcrire avec précision les résultats d'apprentissage pour qu'ils puissent être communicables significativement;
- établir des mécanismes de suivi pour savoir dans quelle mesure cette reconnaissance de l'AE aide les étudiants dans leur programme;
- déterminer des supports techniques et pédagogiques pour savoir quels documents sont pertinents et comment les utiliser...

Sans se vouloir exhaustive, cette série de conditions illustre les difficultés pratiques autant que théoriques de cette implantation. Il n'est donc pas étonnant qu'elle soit si peu développée. D'autant plus que cette implantation ne se réduit pas à établir des équivalences entre éléments étrangers mais fait aussi se confronter des éléments opposés, travaillés par une dynamique polémique de dominants/dominés.

> C'est pour cette raison que l'autodidaxie reste en dehors du circuit de la validation sociale et donne difficilement accès à l'"autoroute" sociale où n'oeuvrent que les gens qui sont en possession des permis de conduire validés par leur seule présence dans les auto-écoles reconnues par le système en vigueur.
>
> Il semble que la société ait des difficultés à incorporer et à utiliser des types de savoirs acquis dans les réseaux de l'autodidaxie. Et comme ce type de savoir met en danger, tout au moins pour certains esprits conservateurs, l'intégrité du sytème d'éducation instituée, sa validation s'avère extrêmement difficile du fait que l'autodidaxie se soumet difficilement à la traditionnelle évaluation des connaissances qui généralement se fait en fonction d'objectifs bien définis par l'instituant. Et il s'avère aujourd'hui que cet aspect du problème qui touche la validation préalable caractérise tout champ où évolue l'acte autodidactique aussi bien dans les régimes socialistes que dans les régimes capitalistes.
>
> V. Jankovic, 1980, p. 153

Toutes les formes intermédiaires, plus ou moins "assistées" d'autoformation se heurtent à cet antagonisme fondamental. L'échange, "l'assistance", est possible mais est toujours prise et travaillée par cette opposition: au profit de qui ? Échange inégal qui constitue le régime nocturne de l'autoformation. Essayons d'y pénétrer à tâtons.

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DES ASSISTANTES DENTAIRES

Louise Godin-Turgeon

Mars 1984

INTRODUCTION

La reconnaissance des acquis expérientiels a déjà connu des réalisations concrètes dans le domaine de l'assistance dentaire. Suite à l'expérimentation faite à la Commission scolaire Jean-Talon, le matériel développé a été utilisé dans deux (2) autres Commissions scolaires.

Cette expérience nous amène plusieurs satisfactions et nous confirme dans notre décision de reconnaître les acquis expérientiels des assistantes dentaires; par ailleurs, elle soulève un ensemble de problèmes importants. La réflexion suscitée par nos travaux peut être fort constructive et utile à tout autre dossier de reconnaissance d'acquis expérientiels.

Donc, ce rapport dresse le bilan des activités conduites à ce jour et introduit les problématiques entrevues.

HISTORIQUE

Dès 1975-76 et après, les assistantes dentaires demandaient au Ministère de l'Education et au Ministère du Travail de reconnaître leur fonction et leurs connaissances au même titre que les jeunes graduées sortant, diplôme en poche, des écoles secondaires.

La Direction Générale de l'Education des Adultes s'est préoccupée activement de ce dossier dès 1980 en produisant tout d'abord un programme de formation composé de vingt-six (26) unités de reconnaissance.

En collaboration avec le Service de l'Education des Adultes de la Commission Scolaire Jean-Talon, la D.G.E.A. a produit dès 1982 du matériel servant à la reconnaissance d'acquis expérientiels. Ce matériel fut expérimenté en juin 1983, révisé à l'automne 1983 et prêt à être utilisé à l'hiver 1984.

Actuellement, trois (3) autres Commissions scolaires se sont appropriées le matériel et commencent à offrir ce service aux assistantes dentaires. Il s'agit de la C.E.C.M., de la C.S. Valleyfield et de la C.S. de l'Estrie.

MATERIEL PRODUIT

Le matériel qui a été produit jusqu'à maintenant pour procéder à la reconnaissance des acquis expérientiels des assistantes dentaires est très perfectible encore.

Il comprend:

- un guide du gestionnaire
- un cahier du candidat
- quatre (4) tests d'évaluation des savoirs
- un cahier de fiches d'observation
- un diaporama

I- UN GUIDE DU GESTIONNAIRE

Renfermant des informations sur les sujets suivants:

1- La description du matériel à être utilisé pour procéder à la reconnaissance.

2- Des indications concernant l'opérationnalisation de ce service par la Commission scolaire.

3- Un tableau d'information sur les équivalences de formation des assistantes dentaires.

4- Un questionnaire s'adressant à la personne désireuse de passer les tests reliés à la reconnaissance. (L'objectif du questionnaire est de cerner son expérience de travail.)

5- Une fiche synthèse destinée à faire visualiser rapidement les expériences de la personne dans le domaine.

6- Une grille permettant de situer les acquis de la personne par rapport au plan de formation.

7- L'organisation de la formation sur mesure (A venir.)

II- UN CAHIER DU CANDIDAT

Renfermant des informations sur les sujets suivants:

1- Les objectifs poursuivis par la reconnaissance d'acquis expérientiels.

2- Des informations relatives aux tests écrits et aux fiches d'observation.

3- Un tableau permettant d'établir la corrélation entre les tests prévus à la reconnaissance des acquis et les unités de reconnaissance du programme.

4- Des renseignements sur les modalités d'opérationnalisation de la reconnaissance d'acquis.

5- Une description de la marche à suivre pour comprendre et passer les tests.

III- QUATRE (4) TESTS D'EVALUATION DES SAVOIRS

Chaque test renferme l'évaluation sur des savoirs ayant été groupés par affinité de contenu afin de vérifier les connaissances reliées à un même thème. Ex.: le test no I groupe les savoirs reliés aux unités de reconnaissance:

- Anatomie - tête et cou,
- Anatomie dentaire,
- Histologie.

Cependant, à l'intérieur de ce test, chaque unité de reconnaissance a été clairement découpée afin de préciser ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. Un critère de performance a été fixé pour chaque partie du test.

En bref, l'évaluation porte sur.

- les objectifs terminaux de chaque unité de reconnaissance;
- le contenu que les spécialistes du métier ont jugé essentiel.

IV- UN CAHIER DE FICHES D'OBSERVATION

Pour évaluer les habiletés (le savoir faire).

Ce cahier est exactement le même que celui utilisé pour évaluer le cours de base. Il se présente sous forme de fiches d'observation.

L'expérience actuelle démontre qu'il faudra le réviser pour l'adapter à la reconnaissance des acquis expérientiels.

V- UN DIAPORAMA

Intitulé "Rendre à César ses Acquis".

Le diaporama expose le processus de la reconnaissance des acquis expérientiels pour les assistantes dentaires. Il s'adresse aux gestionnaires des S.E.A. et aux assistantes dentaires désireuses de se prévaloir de tel service.

C'est donc un outil de référence et d'information pour les assistantes dentaires et les gestionnaires du dossier.

ACTIVITES REALISEES

Jusqu'à maintenant, environ 60 personnes ont pu se prévaloir de ce service de la reconnaissance de leurs acquis expérientiels. Ces personnes sont réparties entre trois (3) Commissions scolaires, soit: Jean-Talon, C.E.C.M. et Valleyfield.

Aux Commissions scolaires Jean-Talon et C.E.C.M., il n'y a pas eu de véritables difficultés d'organisation. Toutefois, des problèmes peuvent se poser lorsque des personnes voulant se faire reconnaître des acquis, demeurent sur un territoire où aucune Commission scolaire n'a l'équipement nécessaire pour assurer la passation des tests pratiques.

La C.S. de Valleyfield a tenté une expérience intéressante dans sa région en prenant des ententes avec les cabinets dentaires afin d'assurer l'évaluation pratique. Leur expertise pourrait sûrement être utilisée dans d'autres régions et même dans d'autres dossiers.

Enfin, la reconnaissance a été faite à partir du programme qui renferme des éléments de savoir, de savoir être et de savoir faire, requis d'une assistante dentaire. Les résultats obtenus suite à la passation des tests démontrent que les assistantes dentaires atteignent facilement le critère de performance pour ce qui est des connaissances et des tâches reliées de très près à la profession. Les savoirs connexes ou les habiletés reliées à certaines spécialités posent plus de problèmes et dans ces cas, les assistantes affirment elles-mêmes qu'elles ont peu ou pas de connaissances ou d'expérience dans ces secteurs d'activités connexes.

Ce que nous pourrons leur reconnaître est nettement insuffisant pour leur permettre d'obtenir les crédits associés à ces unités. Un premier élément de problème se posera donc, il s'agit de la formation à donner. Les questions que le comité se pose à ce sujet sont traitées dans le chapitre "attentes du comité".

TABLEAU SYNTHESE

60 candidates se sont inscrites aux tests de reconnaissance, dans l'ensemble des commissions scolaires.

10 candidates sont devenues éligibles au D.E.S., suite à la passation des tests.

UNITES DE RECONNAISSANCE	NOMBRE DE CREDITS	NOMBRE DE CANDIDATES AYANT ATTEINT LE CRITERE DE PERFORMANCE	NOMBRE DE CANDIDATES N'AYANT PAS ATTEINT LE CRITERE DE PERFORMANCE
Tâches auxiliaires	3	41	2
Anatomie, tête et cou	2	40	18
Anatomie dentaire	1	55	3
Hygiène buccale	2	27	16
Histologie	1	33	25
Diététique et nutrition	1	16	27
Premiers soins	1	35	25
Bactériologie	1	21	21
Matériaux dentaires 151	1	21	--
Matériaux dentaires 152	2	21	--
Matériaux dentaires 153	2	22	--
Tech. de laboratoire 151	3	9	3
Tech. de laboratoire 152	3	2	6
Tech. de laboratoire 153	6	21	--
Radiologie 151	1	13	--
Radiologie 152	2	13	--
Dentisterie opératoire	2	31	2
Pathologie dentaire	1	29	25
Pathologie	1	29	15
Pharmacologie	1	43	11
Spécialités dentaires	2	28	15
Endodontie	2	26	17
Chirurgie buccale	1	34	16

Les unités de reconnaissance suivantes font l'objet d'une exemption lorsque la candidate fait la preuve requise de son expérience de travail:
- Introduction à la profession
- Psychologie
- Stage

CORPORATIONS PROFESSIONNELLES OU ASSOCIATIONS

L'expérience vécue confirme qu'il est essentiel de s'associer des corporations professionnelles, associations voir même syndicat pour assurer le succès de la démarche.

La crédibilité de cette activité peut-être mise en cause, voir même faire échouer si l'on ne prend pas le temps de s'associer ces partenaires.

Fort heureusement toutes les précautions ont été prises en ce qui concerne le dossier des assistantes dentaires. Malgré toutes les garanties que le groupe de travail s'est donné, il y eut encore des résistances (réf. lettre adressée à Monsieur André Beaudoin par Lise Tanguay de l'Association des Assistantes dentaires.)

Le comité s'est intéressé à cet aspect de la question et son expérience peut être réinvesti auprès d'autres groupes de travail.

ATTEN JU COMITE

Suite à son expérience, le Comité identifie divers problèmes pour lesquels il a nécessairement des attentes.

1- Il est impératif de se concerter sur la philosophie de base en reconnaissance d'acquis expérientiels. En Assistance Dentaire, nous avons établi des conditions préalables pour être admissible à la reconnaissance des acquis. Nous désirons remettre en question certaines hypothèses mais avec d'autres équipes de travail.

2- Ce qu'on ne peut reconnaître comme acquis pose de sérieuses difficultés. Les personnes sont maintenant en droit de recevoir la formation qui leur manque.

Le problème est de deux (2) ordres:

a) A partir de ce que l'on ne peut reconnaître comme acquis, il faut identifier le bout de formation manquant, le comptabiliser en heures de formation et d'offrir à l'adulte.

Tout ce processus est à développer, il y a des pistes intéressantes auxquelles le comité pense, il faut les explorer.

b) Il est très difficile de regrouper douze (12) à quinze (15) personnes pour offrir une même unité de formation. Les assistantes dentaires ont les mêmes acquis dans plusieurs unités. Le problème se pose là où se différencient leurs acquis.

Le Comité pense à de nouvelles formules pour assurer la formation sur mesure. Il y aura du matériel d'apprentissage à développer, et l'apport de la recherche des autres équipes de travail est essentiel à l'élaboration de solutions cohérentes.

En assistance dentaire, nous avons déjà une population qui attend des suites. Il est impérieux de se consulter et de se concerter pour identifier les meilleurs moyens d'assurer les suites et enfin de passer à l'action.

CONCLUSION

L'expérience qui se vit avec le dossier de la reconnaissance des acquis expérientiels des assistantes dentaires fait naître, chez le comité qui y travaille, beaucoup de créativité, de souci de recherche et d'équité.

Très positivement, le comité pose des questions et cherche des pistes de développement et des ouvertures.

Ce travail doit être partagé avec les autres institutions impliquées dans la reconnaissance d'acquis expérientiels.

Les expériences des uns, les recherches des autres assureront à ce dossier un développement novateur et actif.

LE PRINCIPE DE TERMINALITÉ

Jean-Jacques Dubois

1984 03 29

LE PRINCIPE DE TERMINALITE

Qui n'a pas dans ses souvenirs de conseiller scolaire, les récits d'adultes aux prises avec des exigences académiques d'accès à l'emploi.

C'est Pauline X qui après un cours commercial dans une école privée, dix ans de pratique professionnelle et 15 années consacrées à sa famille, veut retourner sur le marché du travail. Elle répète à qui veut l'entendre que la compétence ça vaut plusieurs diplômes.

Ou bien c'est Jean-René X, un homme d'âge mûr en quête d'un nouvel emploi qui affirmait avec preuve à l'appui que les jeunes qui sortent de l'école ne savent rien faire même avec leurs diplômes.

Le savoir-faire, pour ne nommer que celui-là, s'acquiert aisément en milieu de travail; avec le temps on finit par tout apprendre d'un métier. On devient la personne en qui le patron a confiance; on devient l'employé indispensable; à son départ, il faudra songer à engager deux personnes qualifiées pour assurer le même niveau de rendement.

Ce ne sont pas des illusions; c'est souvent qu'à défaut de se sentir valorisé par le système, on s'ingénie à se valoriser soi-même tout en espérant que le système pourra s'avérer finalement l'agent de promotion recherché. Le critère, c'est le diplômé. Que fait-il ce diplôme? Qu'a-t-il? Que sait-il? Puisque le diplôme, c'est l'agent miraculeux, le passe-partout, la sécurité, pourquoi n'y aurai-je pas droit si je suis aussi compétent qu'un autre qui en détient un ?

A bien y penser, l'occasion fait le larron et la formation n'y échappe pas; elle peut s'acquérir en situation propices: pour la renconnaître, il s'agit de l'évaluer.

Il est vrai que certaines situations, comme l'école (il paraît qu'on y applique la pédagogie), sont plus propices; cette constatation n'enlève rien aux autres situations. Que ces situations soient plus pénibles, plus longues, plus coûteuses, qu'à cela ne tienne si le résultat final est le même.

Les chemins pour arriver aux mêmes résultats, ont été différents mais on est parvenu aux mêmes résultats: c'est ça le principe de terminalité.

LA TERMINALITE

A la Direction générale de l'éducation des adultes, le principe de terminalité est une expression utilisée dans le dossier des acquis scolaires. C'est une expression qui nomme un dossier, une politique sans dire ce que ce dossier ou cette politique fait.

Le principe de terminalité réfère à la fin, au terme. Il infère qu'une fois rendu au terme, le cheminement n'a plus d'importance; en d'autres mots, tous les chemins mènent à Rome quand on réussit à se rendre à Rome. Le principe de terminalité veut que le résultat obtenu par une démarche donnée soit comparable au résultat obtenu par une autre démarche: c'est un principe "d'équifinalité".

Ce principe est appliqué comme approche à l'évaluation des acquis "expérientiels", i.e. de la formation acquise en dehors des normes et conditions institutionnelles connues en vue de la reconnaissance de ces acquis au même titre que la formation acquise en institution.

ELIGIBILITE A LA TERMINALITE

C'est en formation professionnelle surtout qu'on exploite le principe de terminalité: un adulte qui est éligible à l'application du principe de terminalité peut se voir reconnaître l'ensemble des cours obligatoires pour la reconnaissance d'une fonction de travail généralement appelée "mention professionnelle".

Pour être éligible au principe de terminalité un adulte doit répondre aux conditions suivantes:

a) avoir été actif dans le métier dans les cinq (5) dernières années;

b) être reçu sur le marché du travail au même titre qu'un diplômé;

c) appartenir à l'organisme de protection du métier si effectivement cet organisme existe.

L'objectif derrière ces conditions, c'est de s'assurer que l'adulte est actuel dans son métier. Il faudra donc interpréter les conditions en fonction de facteurs qui pourraient influencer l'objectif poursuivi. Ainsi la période de cinq (5) ans pourrait être trop large dans le cas d'un métier dont les techniques ont évolué de façon radicale dans les derniers mois etc.

Dans la pratique l'adulte doit établir son éligibilité à l'application du principe de terminalité et l'établissement scolaire doit procéder à la vérification de la preuve d'éligibilité, à l'évaluation des acquis et déterminer, s'il y a lieu, de la récupération en formation.

ETABLISSEMENT DE SON ELIGIBILITE

L'adulte doit présenter un curriculum vitae comportant la liste des emplois qu'il a occupés et qui ont contribué à l'acquisition des apprentissages qu'il veut se faire reconnaître. De plus des lettres d'employeurs, des lettres de références, des dossiers d'évaluation de rendement doivent aider à établir la description des tâches qu'accomplissait l'adulte ainsi que le degré de maîtrise de ces tâches. Les informations fournies par le curriculum vitae doivent rendre possible le calcul du temps par tâche ou pour l'ensemble des tâches.

VERIFICATION DE LA PREUVE D'ELIGIBILITE

Le conseiller de l'établissement doit vérifier la véracité du curriculum vitae et procéder à une évaluation globale par rapport à l'ensemble du dossier. Cette évaluation sommaire globale permettra de poursuivre les démarches d'évaluation ou d'abandonner le dossier dans le cadre du principe de terminalité.

Dans un deuxième temps l'adulte sera invité à rencontrer un spécialiste du champ professionnel impliqué. Ce spécialiste, après avoir pris connaissance du curriculum vitae, vérifiera par une évaluation sous forme d'entrevue si effectivement le candidat a rempli toutes les tâches propres à une fonction de travail, et il vérifiera de la même manière la maîtrise des connaissances propres à cette fonction de travail. Cette évaluation orale permettra de poursuivre les démarches d'évaluation ou d'abandonner le dossier dans le cadre du principe de terminalité.

Vient en troisième lieu l'administration d'épreuves théoriques et d'épreuves pratiques. Ces épreuves doivent avoir un caractère de synthèse et utiliser un langage accessible au client. En cas d'un rendement jugé insatisfaisant aux épreuves imposées, l'établissement offrira au candidat un programme de formation sur mesure débouchant sur les examens officiels. Il n'y a pas de reprise aux épreuves préparées pour l'évaluation des acquis expérientiels.

RECONNAISSANCE SUITE A L'APPLICATION DU PRINCIPE

L'ensemble des crédits reconnus sera identique en totalité à l'ensemble des crédits reconnus suite à un stage prolongé en institution. Un certain nombre de crédits seront reconnus avec une notation "EXEMPTE" alors que les crédits correspondants aux épreuves théoriques et pra-

tiques seront reconnus avec une "notation chiffrée". Il va de soi que la reconnaissance des crédits accumulés conduit à la reconnaissance de la fonction de travail.

RESUME

En résumé, la preuve doit être faite que le candidat est actuel dans la fonction de travail qu'il veut se faire reconnaître: le candidat doit justifier sa demande et l'établissement scolaire après vérification du dossier doit évaluer les acquis du candidat.

Phase I - L'adulte prouve qu'il est actuel dans le métier selon les critères de l'établissement.

Phase II - L'établissement vérifie le dossier fourni par l'adulte.

Phase III- L'établissement évalue la maîtrise des tâches et des connaissances par une entrevue, des épreuves théoriques et des épreuves pratiques.

Phase IV - L'établissement organise un programme de formation sur mesure et contrôle les apprentissages par les épreuves officielles.

Phase V - La reconnaissance est émise.

APPLICATION DU PRINCIPE DE TERMINALITE

EXEMPLE I - 1981-1982

Reconversion de puéricultrices et garde-bébé

Plan 601726 INFIRMIERE AUXILIAIRE

Dans tous les cas, pour que la mention soit accordée, un adulte doit avoir fait les apprentissages prévus dans les 34 cours officiels du plan national. Pour s'en assurer, on procède par évaluation; en institution l'opération s'avère simple puisque au fur et à mesure que les étudiants atteignent les différents objectifs des programmes, des épreuves sont administrées. Par contre pour la clientèle "autodidacte" la méthode dictée par le principe de terminalité permet de contrôler les apprentissages de façon systématique: examinons le cas du recyclage des puéricultrices.

Phase 1: admissibilité; - Avoir été active dans le métier dans les 5 dernières années - être membre de l'organisme de protection du métier.	- Toutes les candidates sont actives dans les hôpitaux; - elles détiennent leurs diplômes en puériculture et un permis de travail; - L'employeur recommande le recyclage et fournit la description des tâches exécutées par les candidates.
Pnase 2: vérification des preuves déposées;	- Dans ces cas-ci, pas de complication puisque le projet est réalisé conjointement par les hôpitaux et la Direction générale de l'éducation des adultes.
Phase 3: évaluation de la maîtrise des tâches et des connaissances: analyse des dossiers et évaluation orale.	- 11 cours seront reconnus par exemption; - 11 cours sont partiellement reconnus et seront complétés par la formation.
Phase 4: Organisation de la formation	- Récupération de formation dans 11 cours suivis d'épreuves dont la durée est réduite; - 12 cours à couvrir au complet suivis d'épreuves.
Phase 5: délivrance d'un document de reconnaissance.	- Au total 34 cours reconnus, 11 cours par exemption, 23 cours par examen, mention: Infirmière auxiliaire

EXEMPLE 2 - 1982-1983

Reconnaissance des personnes actives dans le domaine de l'assistance dentaire

Plan 602262 ASSISTANCE DENTAIRE

Dans tous les cas, les adultes doivent faire la preuve qu'ils maîtrisent les apprentissages des 26 cours du plan national en assistance dentaire pour se mériter la mention professionnelle dans cette fonction de travail.

La formation au complet peut être acquise en institution. Pour la clientèle active dans cette profession, les autodidactes, l'application du principe de terminalité s'est concrétisée de la façon suivante:

Phase 1 Preuve d'appoint dans le métier: avoir occupé la fonction d'assistance dentaire au cours des 3 dernières années pour une durée de 1500 heures ou avoir totalisé 1000 heures de travail dans les 12 mois précédant la demande de reconnaissance	- Fournir le bulletin des 2 dernières années scolaires complétées. - Fournir lettre d'employeur (s) attestant des heures de travail en assistance dentaire. - Ou tout document attestant du travail dans le domaine. - Plus l'un des 3 documents suivants: a) attestation de capacité du MEQ b) diplôme émis par l'Ordre des dentistes c) diplôme émis par l'Association canadienne dentaire.
Phase 2 Vérification de la preuve par l'établissement scolaire	- Chaque cas doit être analysé séparément et jugé à son mérite. Le fait d'avoir ou de ne pas avoir exécuté les tâches détermine le droit à se présenter aux tests pratiques.
Phase 3 Evaluation de la maîtrise des tâches et des connaissances par une entrevue, des épreuves théoriques et des épreuves pratiques.	- Suite à la vérification des preuves, 3 cours, seront reconnus par exemptions plus 23 autres seront évalués - 4 tests théoriques couvrant 15 cours - 5 tests pratiques couvrant 8 cours - Les tests ont été conçus pour une clientèle autodidacte dont le langage diffère de celui de la clientèle en institution.

Phase 4 Organisation de la formation sur mesure pour les adultes dont les résultats aux tests sont insuffisants.	- Les besoins de formation sont satisfaits à partir des cours offerts en institution. Chaque test est associé à un ou plusieurs de ces cours. Les épreuves officielles sont administrées lorsque la formation a été complétée.
Phase 5 Reconnaissance officielle	- 26 cours reconnus: - 3 cours par exemption de 0 à 23 cours suite aux 9 tests théoriques et pratiques et - de 0 à 23 cours suite à la formation et à l'administration des épreuves officielles mention: assistance dentaire.

UNE DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS EN MILIEU DE TRAVAIL POUR LE PROGRAMME DE TECHNIQUES INFIRMIÈRES D'ORDRE COLLÉGIAL

Robert Dumais

Avril 1984

1. LA SITUATION CONTEXTUELLE

En automne 1981, le CEGEP de Saint-Félicien débutait, selon une approche expérimentale, un programme de formation visant à recycler un groupe d'infirmières-auxiliaires dans le cadre du Programme 180.00, techniques infirmières.

Les buts visés étaient:

1. d'évaluer et reconnaître les acquis d'expérience en milieu de travail;
2. de proposer une démarche de formation pour l'atteinte des objectifs de formation du Programme 180.00;
3. de rendre admissible aux examens du droit de pratique de l'ordre professionnel concerné.

2. LA CONCEPTION D'UNE DÉMARCHE DE RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS

2.1 Les buts

Il importe de préciser pourquoi une institution décide de faire de la reconnaissance. Dans la littérature américaine nous retrouvons des raisons telles que:

a) faciliter l'accès à l'éducation aux adultes qui travaillent et qui ont des responsabilités familiales;

b) aller chercher des clientèles nouvelles;

c) etc.

2.2 Les orientations

Dans la littérature américaine nous retrouvons des énoncés tels que:

a) l'institution croit à l'apprentissage expérientiel et décide de mettre l'accent sur cet aspect de l'éducation;

b) l'accent est mis aussi sur la compétence comme fin de l'éducation;

c) ce qui est important, c'est le résultat, le produit final, les apprentissages acquis à travers les expériences de vie;

d) l'accent porte sur le résultat plutôt que sur la façon dont la personne a acquis ses expériences ;

e) il y a des apprentissages à travers les expériences vécues, il est possible de les reconnaître si l'adulte peut faire la preuve qu'il possède une compétence;

f) l'institution ne reconnaît pas l'expérience en soi mais les apprentissages reliés à ces expériences;

g) il est possible de relier ces apprentissages à des contenus de cours de programme de formation;

h) il est possible de reconnaître des apprentisages expérientiels reliés aux objectifs éducationnels des adultes;

i) il est possible de diversifier les moyens d'apprentissage, d'offrir des moyens autres que la classe traditionnelle.

En regard de ces considérations, il convient que l'institution mette au clair ses croyances et ses valeurs dans ce domaine car une telle démarche amène l'institution à préciser son mandat, sa mission, ses objectifs, ses priorités.

3. QUELQUES QUESTIONS RELATIVES À L'ÉTABLISSEMENT D'UNE TELLE DÉMARCHE

- Implanter l'évaluation de l'apprentissage expérientiel exige beaucoup plus que simplement développer des instruments de mesure pour mesurer les apprentissages.

- Implanter une démarche d'évaluation de l'apprentissage expérientiel, c'est impliquer toute une institution dans le "faire" et "comment faire".

- Comme telle, l'évaluation prend place dans un cadre académique, et il est nécessaire de travailler à la clarification d'une démarche et de voir à l'insérer de façon intégrée à la structure actuelle de l'institution.

  Une fois la décision prise quant au choix d'une démarche, il est important de prévoir des mécanismes d'implantation.

- Cette démarche ne peut exister d'une façon isolée et elle ne peut perdurer si elle n'est pas intégrée dans une institution aux procédures académiques existantes, à ses politiques et aux gens qui y travaillent. Il faut y intégrer un processus d'évaluation et ne pas craindre un niveau élevé de critiques que ce processus risque de déclencher.

4. LES QUESTIONS À SE POSER

a) Est-ce que l'institution décide de tenir compte de l'apprentissage expérientiel ?

b) Si oui, dans quel secteur ?

. le secteur des acquis antérieurs;

. le secteur de personnalisation de formation (il faut identifier ici les moyens autres que la classe traditionnelle pour apprendre).

c) Dans quels programmes de formation faire de la reconnaissance ?

d) À l'intérieur des programmes de formation, pour quels cours cela est-il possible ?

e) De quels types d'apprentissage veut-elle tenir compte ?
Ceux qui découlent...

1. des expériences de travail rémunéré;
2. des expériences de participation à du travail volontaire dans les organismes communautaires, professionnels, syndicaux;
3. des expériences de travail à la maison;
4. des expériences venant des loisirs.

f) Quel sera le nombre de crédits qu'elle accordera à partir d'une telle démarche (quelle proportion par rapport au nombre total des crédits requis pour le programme) ?

g) Est-ce que la reconnaissance des apprentissages se fera uniquement en fonction des buts éducationnels et des contenus de cours ?

Est-ce qu'on peut tenir compte d'expériences pertinentes mais non connexes aux objectifs éducatifs ?

h) Quelles seront les procédures pour la reconnaissance ?

i) Quels seront les coûts ? Qui les assumera ?

Enfin la liste n'est certes pas complète mais elle donne quand même un bon aperçu de ce à quoi il faut penser.

Dans le cadre du présent document, nous ne croyons pas opportun de préciser dans les détails les choix faits par notre institution compte tenu de l'élaboration que l'exercice commanderait.

5. NOTRE PRATIQUE

Pour le programme concerné, les dix étapes de recherche pour appliquer la démarche de reconnaissance des acquis expérientiels dans les six cours de soins infirmiers (180-101 à 180-601) sont:

1. élaborer les objectifs généraux et spécifiques des cours;
2. élaborer le "Guide d'études";
3. se doter des instruments de mesure applicable à chacun des cours;
4. établir les standards et/ou les critères de l'évaluation des acquis: performances par rapport aux objectifs des cours;
5. concevoir et/ou rassembler le matériel requis pour l'application de l'évaluation des acquis dans chacun des cours.
6. élaborer le contenu de formation à l'intention des instructeurs affectés à l'évaluation des acquis pour les cours concernés;
7. préparer le matériel pour l'utilisation des instruments de mesure dans chaque cours;
8. évaluer les résultats de la performance pour la reconnaissance des acquis dans chacun des cours;
9. attribuer les crédits (heures/cours) selon l'évaluation des acquis dans ces cours;
10. élaborer le profil de formation individualisé ou de groupe pour chaque cours.

LES CEGEP ET LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS DE FORMATION

Claude de Lorimier
CEGEP Montmorency

On parle de plus en plus de reconnaissance des acquis non scolaires (ou acquis expérientiels), surtout depuis la parution du rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (Commission Jean)[1]. En effet, il est peu équitable d'obliger des adultes à passer par l'apprentissage scolaire alors qu'ils ont acquis par l'expérience des connaissances identiques ou équivalentes à celles qui s'acquièrent à l'école.

> Reconnaître les acquis de formation extra-scolaire ou les acquis d'expérience d'un individu, c'est aussi remettre en question le monopole de l'école sur l'éducation, c'est admettre que l'être humain peut acquérir des connaissances en dehors du système scolaire, que son expérience le "forme" tout autant que les études scolaires [1].

Il peut paraître paradoxal qu'on demande à l'école de reconnaître des apprentissages acquis en dehors d'elle et éventuellement d'accorder des attestations ou des diplômes pour ces acquis expérientiels. Qui d'autre que l'organisme scolaire (école, collège ou université) pourrait reconnaître les acquis expérientiels ? On voit difficilement l'employeur offir une attestation de capacités à ses employés: il pourrait craindre que ceux-ci demandent des augmentations de salaire ou des promotions. Par ailleurs, demander à l'école (ou en l'occurrence au collège) d'évaluer tous les acquis non scolaires de ses élèves actuels ou potentiels est une tâche quasi impossible.

Dans le cadre de ce court article, je situerai l'évaluation des acquis non scolaires dans le contexte des CEGEP et poserai les questions suivantes:

---

1 Commission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, ministère des Communications, février 1982, p. 341-363.

- À qui s'adresse la reconnaissance des acquis d'expérience ?
- Quels acquis reconnaître ?
- Comment procéder à la reconnaissance des acquis ?

Les élèves réguliers actuels (les jeunes) ne sont pas tellement en situation de faire reconnaître leurs expériences de travail qui sont forcément limitées. Les secteurs d'activités où ils pourraient se faire reconnaître des acquis d'expérience sont actuellement peu nombreux: connaissance d'une langue étrangère menant à des équivalences de cours, activités sportives pouvant remplacer des cours d'éducation physique. Peut-être la disparition de la distinction entre jeune et adulte et la mise en application d'une politique de la reconnaissance des acquis non scolaires dans le réseau collégial permettraient-elles aux jeunes de se voir reconnaître certains acquis d'expérience. Il est évident que le système actuel qui comptabilise l'enseignement avec les notions de ratio, de cours-groupes et d'heures-élèves ne favorise pas la reconnaissance des acquis non scolaires de ces élèves.

Les personnes qui s'occupent d'activités communautaires à titre bénévole et les personnes qui demeurent à la maison ne sont pas perçues a priori comme des personnes qui pourraient facilement se voir reconnaître des acquis de formation non scolaire. "Il ne saurait être question de transformer tous les acquis d'expérience en crédits scolaires. Ce serait la porte ouverte à l'accréditation de la vie"[1]. Il ne faut pas pour autant limiter les acquis expérientiels aux acquis de travail. Signalons à ce sujet le rapport de recherche de Marthe Sansregret, "La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis"[2] où l'on traite notamment de la transférabilité de l'expérience de vie des femmes dans les niveaux avancés

---

1 Commission d'étude sur la formation des adultes, Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, ministère de l'Éducation, fév. 1982, p. 341-363.

2 Marthe Sansregret, La reconnaissance des acquis expérientiels des femmes aux États-Unis, Montréal, CEGEP John Abbott en collaboration avec la Direction générale de l'éducation des adultes, MEQ, 1983, 300 p.

de programmes d'éducation professionnelle ainsi que de l'accréditation de l'apprentissage par l'expérience des femmes dans le bénévolat et dans le travail domestique.

Ce sont les personnes qui occupent ou ont occupé un emploi rémunéré qui sont le plus susceptibles de se voir reconnaître des acquis expérientiels en termes de crédits scolaires. Encore faut-il qu'il existe un ou des organismes scolaires habilités à procéder à l'évaluation des acquis non scolaires en fonction des programmes professionnels existant dans les collèges. Cela suppose que l'on procède d'abord à des expériences pilotes avec des groupes qui ont une formation semblable dans un domaine donné. C'est le cas de l'expérience du collège de Saint-Félicien[1] où des infirmiers et infirmières auxiliaires peuvent compléter le programme de techniques infirmières en un an parce qu'ils (ou elles) n'ont pas à reprendre les éléments de programme déjà maîtrisés dans leur expérience de travail. Une autre façon de rejoindre un bon nombre de personnes susceptibles de bénéficier de la reconnaissance d'acquis d'expérience c'est de choisir un programme où on trouve une forte concentration d'élèves (par exemple l'administration) et de procéder à une concertation régionale des trois ordres d'enseignement (secondaire, collégial et universitaire) en vue d'en arriver à la reconnaissance scolaire d'acquis expérientiels. Il s'agit du projet de recherche Fer de Lance[2]. Les commissions scolaires de l'Estrie, les CEGEP de la région et l'Université de Sherbrooke se sont regroupés pour réaliser ce projet qui pourrait permettre aux adultes de se voir reconnaître des acquis d'expérience

---

1 Louise Beaulieu, Recherche sur les acquis expérientiels: critères de sélection des outils d'évaluation d'acquis expérientiels, Saint-Félicien, 1983, pagination multiple.
Marie Lamoureux, Recherche sur les acquis expérientiels: bibliographie exhaustive sur la reconnaissance des acquis expérientiels en nursing, Saint-Félicien, 1983, pagination multiple.

2 Fer de Lance, Reconnaissance scolaire d'acquis expérientiels de travailleurs, travailleuses du champ de l'administration par rapport à certains programmes d'administration offerts aux adultes de l'Estrie par des établissements d'ordres secondaire, collégial et universitaire, Sherbrooke, 1983, 30 p.

en administration à l'un ou l'autre des ordres d'enseignement en évitant les chevauchements habituels.

Comme on l'a vu précédemment, il ne sera pas possible de tout faire en même temps. Il faudra choisir parmi les cent cinquante programmes professionnels offerts dans le réseau collégial ceux qui sont susceptibles de rejoindre le plus de gens qui ont besoin de se voir reconnaître des acquis d'expérience. Par ailleurs, il ne faut pas croire que tous les acquis expérientiels seront reconnus. On doit comparer les contenus des programmes et des cours et les résultats attendus des apprentissages scolaires aux résultats obtenus dans l'exercice d'une fonction de travail. Les acquis d'expérience et les contenus des cours et des programmes se recoupent souvent assez mal. Il faudra donc créer des instruments d'évaluation et déterminer le nombre d'unités auquel correspond tel acquis d'expérience. "On ne saurait prétendre qu'une situation donnée va nécessairement entraîner un apprentissage identifiable chez la personne qui vit cette situation ou qu'une même situation va entraîner un même apprentissage chez des personnes distinctes. Enfin toutes les connaissances, toutes les habiletés issues de ces situations ne sont pas toutes également pertinentes aux fins d'une reconnaissance officielle, la reconnaissance des acquis implique l'identification des acquis à reconnaître"[1].

Dans la mesure où l'on reconnaîtra des acquis d'expérience aux adultes qui postuleront le diplôme d'études collégiales, on sera amené à procéder comme au secondaire: on devra rendre disponibles par tests d'équivalences les cours communs obligatoires et certains cours de service. On sait que les autotidactes ont la possibilité de passer des tests correspondant aux cours de Secondaire V. Des démarches sont entreprises actuellement à la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) pour que ces personnes puissent recevoir le diplôme d'études secondaires sans qu'elles aient besoin de suivre les cours de cet ordre d'enseignement.

---

1 André Beaudet, La reconnaissance des acquis, Québec, DGEA, 22 février 1982, 26 p.

L'évaluation des acquis non scolaires existe depuis plus de quarante ans aux États-Unis et se développe dans plusieurs provinces canadiennes. Les expériences au niveau collégial sont peu nombreuses étant donné que le régime pédagogique actuel ne prévoyait pas la reconnaissance officielle des acquis non scolaires (ou extra-scolaires). Cependant le Projet de règlement sur le régime pédagogique du collégial ajoute la reconnaissance des acquis non scolaires à celle des acquis scolaires (équivalences, exemptions): "Le collège peut accorder une équivalence lorsque l'étudiant démontre qu'il a atteint, par sa scolarité antérieure ou par sa formation extra-scolaire, les objectifs du cours pour lequel il demande une équivalence"[1]. Cette reconnaissance officielle de la reconnaissance des acquis non scolaires obligera les collèges à se doter de mécanismes permettant de rendre accessible et concrète la possibilité de se voir accorder des équivalences pour des acquis non scolaires.

Pour sa part la Fédération des CEGEP a accepté récemment les orientations de sa Commission des affaires pédagogiques à ce sujet. Ces orientations peuvent se résumer dans les trois propositions suivantes:

1. il revient à chaque collège d'évaluer et de reconnaître les acquis de formation non scolaires;
2. les collèges doivent se doter d'un service d'assistance technique en matière de reconnaissance des acquis d'expérience;
3. ce service devrait être un service central, rattaché à la Fédération des CEGEP et financé par le ministère de l'Éducation.

La Commission des affaires pédagogiques poursuivra l'étude de cette question au cours de l'année 1984 et précisera les points suivants:

---

1 Ministère de l'Éducation, Règlement sur le régime pédagogique du collégial, Québec, DGEC, 1983, 8 p.

- organisation et fonctionnement du système dans les collèges;
- mode de financement adéquat du système;
- rôle et priorités du Service technique;
- plan et stratégies d'implantation du système.

PRÉALABLES À L'IMPLANTATION

Il est évident qu'un tel système ne s'implantera pas aussi rapidement qu'on le voudrait. Les collèges ne pourront répondre à toutes les demandes qui leur seront faites. Pour évaluer les acquis expérientiels dans un programme, on doit disposer de tests standardisés, d'examens traditionnels, de démonstrations en laboratoire et autres tests de performance... pour tous les cours de ce programme. On doit compter sur des personnes-ressources pour rédiger ces mécanismes d'évaluation des acquis pour fins de reconnaissance[1]. Cela suppose évidemment que les programmes et les cours sont conçus en termes d'objectifs opérationnels dont on peut mesurer les résultats. L'évaluation des acquis non scolaires entraînera la révision des programmes et des cours qui ne répondent pas à ces exigences. Il faut souhaiter que les expériences pilotes en cours actuellement seront fructueuses et que d'autres projets de recherche verront le jour pour que les collèges puissent accéder aux demandes des adultes dans de nombreux programmes professionnels.

---

1 Récemment, la Fédération des CEGEP a obtenu une subvention du ministère de l'Éducation pour mettre sur pied un Service d'assistance technique aux collèges en matière de reconnaissance des acquis de formation. En plus de sensibiliser le milieu collégial aux exigences des acquis de formation, ce service verra à élaborer ou à adapter des instruments d'évaluation concernant les apprentissages visés par des programmes et des cours retenus comme prioritaires.

DEVIS DE RECHERCHE RELATIF À L'ÉVALUATION ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DE TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES DU CHAMP DE L'ADMINISTRATION

Christiane Sirois

DEVIS DE RECHERCHE RELATIF À L'ÉVALUATION ET À LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DE TRAVAILLEURS ET TRAVAILLEUSES DU CHAMP DE L'ADMINISTRATION

À l'automne 1983, Fer de Lance Inc. présentait au ministère de l'Éducation un projet interordres sur l'évaluation et la reconnaissance des acquis expérientiels de travailleurs et travailleuses du champ de l'administration en fonction de programmes d'administration offerts aux adultes de l'Estrie par des établissements d'éducation des réseaux secondaire, collégial et universitaire.

Fer de Lance Inc. est une corporation à buts non lucratifs qui regroupe des représentants de cinq établissements scolaires de la région 05: l'Université de Sherbrooke, le Collège de Sherbrooke, Champlain College (Lennoxville Campus), la Commission scolaire régionale de l'Estrie et Eastern Townships Regional School Board.

Ce regroupement volontaire vise essentiellement la mise en commun des ressources des établissements d'éducation dans le but d'améliorer les services éducatifs offerts aux adultes de l'Estrie.

Depuis 1973, les préoccupations de Fer de Lance s'articulent, à l'intérieur de dossiers particuliers, autour de trois grands axes: les services-conseils aux adultes, le développement régional ainsi que le développement de l'éducation des adultes.

P R É A M B U L E

Ce projet de recherche sur la reconnaissance des acquis expérientiels des adultes est l'aboutissement d'une réflexion suscitée à ce moment-ci en Estrie par la Direction générale de l'éducation des adultes dans le cadre des offres de recherche décentralisée et alimentée depuis nombre d'années en Estrie par le questionnement des adultes (travailleurs et employeurs de la région) ainsi que par des professionnels, enseignants et administrateurs des établissements scolaires des réseaux secondaire, collégial et universitaire.

A cause de l'intérêt qu'il représente pour les trois ordres de formation (secondaire, collégial et universitaire), ce projet est présenté au Service de recherche et développement et à la Direction de la formation professionnelle de la Direction générale de l'éducation des adultes ainsi qu'au Service de recherche et développement de la Direction générale de l'enseignement collégial.

En Estrie, la présentation du projet est due, de façon plus immédiate, à la conjugaison des éléments suivants:

- en juin 1983, le comité directeur de Fer de Lance donne son accord de principe à l'inscription d'un objet de recherche "reconnaissance des acquis" dans la programmation 1983-84 de Fer de Lance Inc.;

- à l'automne 83, un comité est formé en vue de la présentation du projet. Quatre personnes font partie de ce comité: André Dufresne,

porteur du dossier accueil et référence à Fer de Lance et coordonnateur à la Commission scolaire régionale de l'Estrie, Jacques Boivin, expert-conseil au Service d'information et d'orientation, André Descoteaux, répondant régional et secrétaire exécutif de Fer de Lance et Christiane Sirois, agente de recherche à Fer de Lance.

- le 11 octobre 83, le comité exécutif accepte de présenter le projet dans sa version actuelle et de faire les démarches auprès des cinq établissements scolaires membres de Fer de Lance (la Commission scolaire régionale de l'Estrie, la Commission scolaire régionale Eastern Townships, le Collège de Sherbrooke, le Collège régional Champlain et l'Université de Sherbrooke) en vue d'obtenir l'engagement officiel de ces derniers à "reconnaître" la reconnaissance des acquis expérientiels des adultes. Ces engagements parviendront par écrit au ministre de l'Education avant la fin d'octobre.

CHRISTIANE SIROIS
Responsable de la
rédaction du projet

83 10 11
Sherbrooke

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

1.1 TITRE DU PROJET

"RECONNAISSANCE SCOLAIRE D'ACQUIS EXPÉRIENTIELS DE TRAVAILLEURS(EUSES) DU CHAMP DE L'ADMINISTRATION PAR RAPPORT À CERTAINS PROGRAMMES D'ADMINISTRATION OFFERTS AUX ADULTES DE L'ESTRIE PAR DES ÉTABLISSEMENTS D'ORDRES SECONDAIRE, COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE."

1.2 CARACTÈRE DU PROJET

RECHERCHE	☑	ÉTUDE	☐
ANALYSE	☐	DÉVELOPPEMENT	☑

RECHERCHE ET DÉVELOPPEMENT de trois dimensions de la question:

a) les instruments de mesure d'acquis expérientiels dans le champ de l'administration;

b) le modèle organisationnel de mise en place de la reconnaissance scolaire d'acquis expérientiels dans la région, à partir de l'instrumentation développée en a).

c) la formation d'intervenants compétents sur la question pour les établissements des réseaux secondaire, collégial et universitaire.

1.3 DURÉE PRÉVUE

NOMBRE DE MOIS: 12 mois

ÉCHÉANCE: décembre 1984

1.4 MODALITÉ DE RÉALISATION

RESSOURCES INTERNES ☐

PAR CONTRAT ☐

MIXTE ☑

1.5 NOM ET ADRESSE DE L'ORGANISME

FER DE LANCE INC.
2955 boulevard Université, 7e étage
SHERBROOKE, QC
J1K 2Y3

1.6 RESPONSABLE DU PROJET

NOM: FER DE LANCE INC.

TITRE: ORGANISME DE CONCERTATION EN ÉDUCATION DES ADULTES

ÉTABLISSEMENTS MEMBRES:

- la Commission scolaire régionale de l'Estrie
- la Commission scolaire régionale Eastern Townships
- le Collège de Sherbrooke
- le Collège régional Champlain
- l'Université de Sherbrooke

1.7 RÉALISATRICE DU PROJET

NOM: Christiane Sirois

TITRE: Agente de recherche

2. DESCRIPTION DU PROJET

2.1 PROBLÉMATIQUE DU PROJET

(description du problème que rencontre l'organisme et auquel veut répondre le projet)

Les adultes ne suivent pas toujours la trajectoire régulière et programmée d'une formation générale et professionnelle découpée par ordre (secondaire, collégial et universitaire) et sanctionnée, selon un rythme pré-établi, par une formule officielle de l'Etat ou des établissements scolaires.

Les itinéraires irréguliers et marginaux de ces adultes permettent souvent à ces derniers l'acquisition d'habiletés et de compétences comparables aux compétences des personnes qui empruntent la voie dite normale de la scolarisation et de la professionnalisation.

Et pourtant, ces acquis hors-école ne sont pas reconnus officiellement par le système scolaire.

Ce problème de la reconnaissance des acquis expérientiels (savoirs, savoir-faire réalisés en dehors du système scolaire) se pose de plus en plus crûment au Québec.

Quelques réalisations ont eu le mérite de poser le problème et de créer des précédents qui remettent en question le monopole exercé par l'école sur l'éducation dans la société. À ce propos, il faut citer:

- le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes qui a fait le point sur la question;

- les tests d'équivalence de niveau de scolarité pour autodidactes;

- certains tests de classement (v.g. en anglais) où le candidat se voit reconnaître des équivalences pour une partie du programme, s'il prouve qu'il a atteint certains objectifs terminaux du programme;

- les travaux menés à l'intérieur du dossier Reconnaissance des acquis à la DGEA;

- les démarches de la DGEA en vue de rendre accessible aux adultes le diplôme d'études secondaires par tests d'équivalence au même titre que le diplôme d'études secondaires;

- à la CSR Jean Talon, une série de tests en assistance-dentaire permettant à deux mille assistantes-dentaires de cette région d'obtenir un diplôme d'études secondaires avec mention;

- au Collège de St-Félicien, la "personnalisation" d'un programme de techniques infirmières pour infirmiers et infirmières: ces derniers(ères) reçoivent un itinéraire individualisé tenant compte de leurs acquis et, par conséquent, éliminant des éléments de programme déjà maîtrisés dans leur expérience de travail;

- au Collège John Abbott, des travaux d'envergure (actuellement en cours) sur la reconnaissance des acquis expérientiels des femmes.

Ces expériences québécoises menées dans le but de mesurer et de reconnaître les compétences acquises par les adultes hors du système scolaire sont fortement inspirées des Etats-Unis où, depuis quarante ans, on mesure et reconnaît les acquis expérientiels de milliers d'adultes.

Il faut souligner ici les programmes General Educational Development Testing Service (GEDTS) et The College Level Examination Program (CLEP), les systèmes Continuing Education Units (CEU) et Council for the Advancement of Experiential Learning (CAEL: autrefois le Cooperative Assessment of Experiential Learning), etc.

En Estrie, la question de la reconnaissance des acquis expérientiels des adultes est posée par les adultes eux-mêmes au moment de l'élaboration d'un plan de formation et/ou de carrière, à l'occasion de démarches en vue d'une demande d'admission dans l'un ou l'autre établissement scolaire, à l'intérieur d'une recherche d'emploi, d'un changement de travail. Au Service d'information et d'orientation (SIO) et dans les établissements scolaires, les praticiens de l'orientation, de l'information scolaire et professionnelle ainsi que de l'évaluation d'études sont souvent confrontés à la problématique mentionnée plus haut, et cela dans de nombreux champs d'activités professionnelles.

Il est possible en Estrie de privilégier un de ces champs d'activités professionnelles, celui de l'administration, et d'en faire un terrain de recherche et de développement par rapport à la reconnaissance des acquis expérientiels des adultes, et cela, pour trois raisons:

1) à cause de l'importance du secteur tertiaire en Estrie, il existe une forte demande (explicite et potentielle) de travailleurs et de travailleuses du domaine de l'administration dans le sens de la reconnaissance des acquis expérientiels;

2) le champ de l'administration ne semble pas être objet et terrain d'étude sous l'angle de la reconnaissance des acquis expérientiels des adultes, ni à l'intérieur de la région ni sur le territoire du Québec: il n'y a donc pas de recoupements possibles avec d'autres projets connus, à l'heure actuelle;

3) les établissements scolaires des réseaux secondaire, collégial et universitaire dispensent tous des programmes de formation en administration.

Quelques cas-types sont disponibles dans les établissements scolaires et au Service d'information et d'orientation, particulièrement dans ce champ de l'administration où l'achalandage est le plus important. Par exemple, celui de Pierre S., 30 ans, qui a complété une première année de philosophie d'un cours classique dans un établissement privé de la région et qui, depuis plus de dix ans, assume la comptabilité de petites et moyennes entreprises sans pourtant détenir de diplôme. Pour des raisons professionnelles, Pierre S. pose aux établissements scolaires des réseaux collégial et universitaire la question de la mesure et de la reconnaissance de ses acquis expérientiels.

Ce problème de non-reconnaissance des acquis expérientiels entraîne pour les adultes des exigences en termes de coûts, de durée, de déplacements, d'énergie humaine investis dans une formation plus ou moins significative en regard des objectifs professionnels visés.

2.2 PERTINENCE DU PROJET POUR L'ORGANISME

(Comment s'intègre ce projet dans l'ensemble des activités de l'organisme)

La problématique liée à la question de la reconnaissance des acquis expérientiels des adultes fonde la pertinence d'un projet dans ce domaine principalement pour les adultes (voir 2.1).

L'absence de solution à un problème posé depuis plusieurs années avec de plus en plus d'acuité justifie amplement le motif d'une telle recherche.

Ce projet s'inscrit aussi dans la ligne des orientations de Fer de Lance qui, depuis une dizaine d'années, cherche à rendre accessibles aux adultes de l'Estrie des services de qualité en formation générale, professionnelle et socioculturelle par une mise en commun de ressources d'établissements scolaires dans la perspective de faire plus et mieux ensemble.

La mise sur pied du Service d'information et d'orientation aux adultes (nommé Service d'accueil et référence avant octobre 1982) témoigne de l'importance accordée par les établissements membres de la concertation à un dossier axé sur la prestation de services d'orientation, d'information scolaire et professionnelle et d'évaluation d'études aux adultes de la région.

De plus, Fer de Lance possède un atout non négligeable, en tant que mécanisme de concertation: celui de réunir les directeurs généraux ainsi que les directeurs des services d'éducation des adultes d'établissements scolaires de trois ordres (secondaire, collégial, universitaire), de deux langues (français, anglais): ce qui a pour effet de multiplier les champs

d'application d'un projet axé sur la mesure et la reconnaissance d'acquis expérientiels et aussi d'assurer une cohérence au projet dans une région donnée.

2.3 OBJECTIFS VISÉS ET RETOMBÉES PRÉVUES

2.3.1 Objectifs visés

Le projet de Fer de Lance vise les trois objectifs suivants:

A. · BÂTIR OU ADAPTER, EXPÉRIMENTER ET ÉVALUER DES INSTRUMENTS DE MESURE D'ACQUIS EXPÉRIENTIELS (1) DANS LE CHAMP DE L'ADMINISTRATION (2) EN VUE DE L'ÉMISSION D'UNE FORME QUELCONQUE DE RECONNAISSANCE OFFICIELLE (3) DE L'ÉTAT OU D'UN ÉTABLISSEMENT D'ÉDUCATION.

(1) L'expression "acquis expérientiels", telle que définie par le Service de recherche et développement de la Direction générale de l'éducation des adultes, désigne les savoirs, les savoir-faire, les habiletés, les compétences développés par les adultes en dehors du système scolaire, c'est-à-dire le plus souvent à l'intérieur de leur expérience professionnelle. Or, à cette étape de préparation du projet, il semble difficile, à première vue, de délimiter à l'intérieur d'une expérience humaine les frontières partageant les acquis expérientiels hors du système et certains acquis scolaires antérieurs n'ayant pas reçu la sanction ni de l'État ni de l'un ou l'autre établissement scolaire. Le projet verra à clarifier cette question.

(2) De façon plus spécifique, les profils de formation retenus dans le champ de l'administration sont les suivants:

au secondaire : tenue de registres comptables et facturation

(Pourrait être ajouté le profil de secrétariat général, si le cadre et les ressources du projet le permettent)

au collégial : techniques administratives option finance

à l'Université: certificat ou baccalauréat en administration option finance ou option comptabilité

Une décision de la Faculté d'Administration viendra sous peu confirmer le choix de l'une ou l'autre option.

(3) Les formes de reconnaissance officielle de l'État ou des établissements scolaires sont les attestations, les bulletins cumulatifs, le diplôme d'études secondaires, le diplôme d'études secondaires avec mention, le certificat d'études collégiales, le diplôme d'études collégiales, le certificat, le baccalauréat, etc.

B. DÉFINIR ET EXPÉRIMENTER UN MODÈLE ORGANISATIONNEL (4) D'ÉVALUATION ET DE RECONNAISSANCE D'ACQUIS EXPÉRIENTIELS DES ADULTES À PARTIR DE L'INSTRUMENTATION DONT IL EST QUESTION DANS L'OBJECTIF A.

(4) Alors que l'objectif A doit répondre à la question: "avec quoi, par quel(s) moyen(s) évalue-t-on les acquis expérientiels?", l'objectif B veut apporter des solutions aux questions suivantes: "quels sont les acteurs, les ressources humaines, dans quel lieu, à quel coût, avec quels protocoles d'entente, selon quelles modalités, etc. évalue-t-on et reconnaît-on les acquis expérientiels?"

C. FORMER PAR LE PROCESSUS MÊME DE LA RECHERCHE DES INTERVENANTS (5) COMPÉTENTS DANS L'ÉVALUATION ET LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS EXPÉRIENTIELS DE TRAVAILLEURS DU CHAMP DE L'ADMINISTRATION POUR LES ÉTABLISSEMENTS DES ORDRES SECONDAIRE, COLLÉGIAL ET UNIVERSITAIRE.

(5) À cet égard, il est important que des praticiens de l'évaluation d'études des trois ordres de formation suivent le déroulement du projet dans ses étapes principales.

2.3.2 Retombées prévues

Certaines retombées sont à prévoir:

Pour les adultes:

. la diminution et, dans certains cas, l'élimination d'apprentissages inutiles parce que déjà effectués;

. la réduction des durées de formation et/ou de perfectionnement;

. la réduction des coûts de formation et/ou de perfectionnement;

. la valorisation des apprentissages par expérience.

Pour les établissements scolaires:

. l'amélioration de l'ajustement de l'offre de formation des trois réseaux (secondaire, collégial et universitaire) aux besoins réels des adultes par rapport à leur formation et/ou leur perfectionnement;

. l'utilisation plus rationnelle des fonds disponibles pour la formation;

. la diminution du taux de déperdition des effectifs adultes des établissements scolaires, la formation étant devenue plus significative;

. une plus grande précision et une plus grande clarté dans la définition des objectifs de formation en terme de capacités, de compétences;

. le rapprochement de la formation et de la vie.

2.4 UTILISATEURS SPÉCIFIQUES DES RÉSULTATS

Les utilisateurs spécifiques des résultats sont les adultes ainsi que les établissements membres de Fer de Lance et possiblement le Service d'information et d'orientation, dans la mesure de leur implication respective dans l'un ou l'autre modèle d'évaluation et de reconnaissance des acquis expérientiels. De façon plus précise, les utilisateurs seront les professionnels du Service d'information et d'orientation, les aides pédagogiques individuels du réseau collégial, les attachés à l'administration pédagogique, les secrétaires de département ou de faculté, des comités de programmes, les professionnels du bureau du Registraire, des professeurs du champ de l'administration, selon leur appartenance à l'un ou l'autre réseau scolaire.

Il faut souligner aussi la possibilité de transférer les résultats de la recherche à d'autres profils de formation du champ de l'administration, à d'autres champs ou disciplines d'enseignement, au secteur de l'enseignement régulier, pour les trois ordres de formation et cela à l'intérieur et à l'extérieur de la région.

2.5 MÉTHODOLOGIE ENVISAGÉE

Pour atteindre les objectifs énoncés plus haut, la méthodologie choisie met en oeuvre trois approches progressives de l'objet d'étude:

- la définition du cadre théorique et expérimental, c'est-à-dire la revue de littérature et l'exploration d'expériences sur le terrain de façon à faire le point sur la question et à repérer le champ de l'action;

- l'action proprement dite, c'est-à-dire la construction ou l'adaptation et l'expérimentation d'outils d'évaluation des acquis ainsi que l'élaboration et la mise en place d'un modèle organisationnel de mesure et de reconnaissance des acquis;

- l'évaluation de l'action, c'est-à-dire le retour sur le processus et les résultats de la recherche.

2.6 PLAN DE TRAVAIL

Note: Le devis de recherche original identifiait pour chaque ordre de formation (secondaire, collégial, universitaire) et pour chacune des étapes de la recherche, les responsables et collaborateurs de l'étude, le nombre de jours prévus par personne ainsi qu'un échéancier distribué, à ce moment-là, sur une période d'une année à compter de décembre 1983.

PHASE I: DÉFINITION DU CADRE THÉORIQUE ET EXPÉRIMENTAL DE LA RECHERCHE

(1) Formation d'un groupe de recherche et sensibilisation de ce groupe aux objectifs, au plan de travail, aux exigences et aux implications du projet.

(2) Préparation des observations sur le terrain et de la revue de littérature.

(3) Observations sur le terrain au Québec (Collège de St-Félicien, Commission scolaire régionale Jean-Talon, Collège John Abbott, etc) et aux États-Unis (Empire State College, Council for the Advancement of Experiential Learning, etc.)

④ Revue de littérature sur le sujet.
(Note: Les étapes 3 et 4 sont menées de façon concomittante.)

⑤ Synthèse des observations sur le terrain et de la revue de littérature.

⑥ Mise au point du cadre théorique et expérimental de la recherche.

ÉVALUATION DE LA PHASE I ET PLANIFICATION DE LA PHASE II.

PHASE II: CONSTRUCTION OU ADAPTATION DES INSTRUMENTS ET ÉLABORATION DU MODÈLE ORGANISATIONNEL

① Sélection (à l'intérieur des 5 établissements scolaires ou ailleurs) de professionnels de la production d'outils et de l'évaluation d'études détenant une expertise sur les contenus visés (intrumentation et modèle organisationnel).

② Sensibilisation des personnes sélectionnées au cadre théorique et expérimental de la recherche.

③ Construction (ou adaptation) des outils de mesure d'acquis expérientiels: tests, portfolio, autres instruments et situations d'évaluation.

④ Élaboration du modèle organisationnel d'évaluation et de reconnaissance par rapport aux outils de mesure des acquis.

(Note: Les étapes 3 et 4 sont menées de façon concomittante.)

ÉVALUATION DE LA PHASE II ET PLANIFICATION DE LA PHASE III.

PHASE III: VALIDATION DES OUTILS DE MESURE

(1) Identification des lieux, modes et conditions de validation dans le secteur de l'enseignement régulier des établissements.

(2) Validation proprement dite.

(3) Révision des instruments et du modèle, s'il y a lieu.

ÉVALUATION DE LA PHASE III ET PLANIFICATION DE LA PHASE IV.

RAPPORT PRÉLIMINAIRE.

PHASE IV: EXPÉRIMENTATION

(1) Application des outils de mesure des acquis auprès de travailleurs et travailleuses du champ de l'administration: tests, portfolio, autres instruments et situations d'évaluation.

(2) Application du modèle organisationnel d'évaluation et de reconnaissance des acquis auprès de ces mêmes travailleurs et travailleuses.

(Note: Ces deux premières étapes sont menées de façon concomittante.)

(3) Cueillette des données de l'expérimentation.

(4) Révision des instruments et du modèle organisationnel.

ÉVALUATION DE LA PHASE IV ET PLANIFICATION DE LA PHASE V.

PHASE V: ÉVALUATION

(1) Séances d'évaluation avec les acteurs de la recherche: travailleurs et travailleuses du champ de l'administration, groupe de recherche, consultants, professeurs, professionnels, gestionnaires, superviseurs du projet, etc.

ÉVALUATION DE LA PHASE V.

PHASE VI: RAPPORT DE RECHERCHE

(1) Rédaction du rapport de recherche.

(2) Dépôt du rapport final aux comités exécutif et directeur de Fer de Lance Inc. ainsi qu'au ministère de l'Education (DGEA - DGEC).

2.7 CONDITIONS DE RÉALISATION

2.7.1 Engagement des établissements *

Compte tenu du fait que le plan de travail prévoit l'expérimentation d'instruments d'évaluation et d'un modèle

---

* Voir en annexe l'engagement écrit des établissements scolaires membres de Fer de Lance Inc.

organisationnel d'évaluation et de reconnaissance auprès de travailleurs et de travailleuses du champ de l'administration, les établissements scolaires garantissent, dès le point de départ, l'émission des reconnaissances aux adultes qui se prévaudront de ce service et satisferont aux exigences fixées par ce dernier.

2.7.2 Suivi du ministère de l'Éducation

Fer de Lance considère essentiel que le ministère de l'Éducation assume le suivi de cette recherche au moyen de rencontres d'évaluation avec le groupe de recherche à la fin de chacune des phases du projet, par le biais du coordonnateur du dossier de la reconnaissance des acquis expérientiels pour le ministère de l'Éducation, par le Service de recherche et développement et le Service des programmes de la Direction générale de l'enseignement collégial ainsi que par le Service de recherche et développement et la Direction de la formation professionnelle de la Direction générale de l'éducation des adultes.

2.7.3 Octroi des ressources humaines et financières

La réalisation du projet est conditionnelle à l'octroi des ressources humaines et financières jugées nécessaires à la recherche et mentionnées au point 2.8.

Ce projet requiert la participation humaine et financière du ministère de l'Éducation par la Direction générale de l'éducation des adultes (Service de recherche et développement et Direction de la formation professionnelle), par la Direction générale de l'enseignement collégial (Service de recherche et développement

et Service des programmes), des établissements scolaires suivants: la Commission scolaire régionale de l'Estrie, la Commission scolaire régionale Eastern Townships, le Collège de Sherbrooke, le Collège régional Champlain et l'Université de Sherbrooke et, finalement, Fer de Lance Inc.

2.8 RESSOURCES TOTALES ENGAGÉES

(Note: Ce budget vaut pour une première année, les ressources devant croître en fonction du développement de la recherche.)

2.8.1

RESSOURCES HUMAINES	JOURS (H.F.)	COÛTS (1)	COMMENTAIRES
. réalisateur principal	131	23 000,00 $	
. groupe de recherche	(50)		Coûts assumés par les établissements
. personnels des établissements (professionnels, gestionnaires, professeurs, etc.)	156 (106)	23 500,00 $	
. producteurs d'outils	203	20 300,00 $	
. consultants	30	3 000,00 $	
TOTAL	520	69 800,00 $	

(1) les bénéfices marginaux sont inclus dans les coûts.

2.8.2	FRAIS DE DÉPLACEMENT (Québec, États-Unis)	4 500,00 $	
2.8.3	SUPPORT ADMINISTRATIF ET SECRÉTARIAT	-	Coûts assumés par Fer de Lance

COÛT DU PROJET DE RECHERCHE — 74 300,00 $

2.9 SOURCES DE FINANCEMENT PRÉVUES

Direction générale de l'éducation des adultes	
(SRD + DFP)	25 400,00 $
Direction générale de l'enseignement collégial	
(SRD + Service des programmes)	25 400,00 $
Instances locales:	
. les cinq établissements scolaires (CSRE - CSRET - CS - CRC - U de S)	23 500,00 $
	+
. Fer de Lance Inc.	support administratif et secrétariat
TOTAL:	74 300,00 $

André Dauphinais

pour le Comité exécutif de Fer de Lance Inc.

Cabinet
du vice-recteur

UNIVERSITÉ
DE SHERBROOKE
Sherbrooke, Québec, J1K 2R1

Le 25 avril 1984

Monsieur André Descoteaux
Secrétaire exécutif
Fer de Lance Inc.
2955 Boul. Université
Sherbrooke (Québec)
J1K 2Y3

Monsieur le secrétaire,

Suite à la discussion que nous avons eue en octobre 1983 au Comité directeur de Fer de Lance, il me fait plaisir de vous faire part de l'accord de l'Université de Sherbrooke concernant sa participation et son implication dans le projet de recherche intitulé "Reconnaissance d'acquis expérientiels" de travailleurs et travailleuses du champ d'administration.

Veuillez agréer, je vous prie, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le vice-recteur à l'enseignement,

Gaston Denis

GD/sc

26 OCT 1983
- 119 -

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7
TÉL: (819) 563-3150
TELEX: 05-836210

le 25 octobre 1983

Monsieur André Descoteaux
Secrétaire exécutif
Fer de Lance Inc.
2955 boulevard Université
Sherbrooke
J1K 2Y3

Monsieur,

Suite à la consultation des services concernés dans notre institution et à la discussion que nous avons eue ce matin au Comité directeur de Fer de Lance, je suis heureux de vous faire part de l'accord de principe du Collège concernant sa participation et son implication dans le projet de recherche intitulé "Reconnaissance scolaire d'acquis expérientiels ...".

Notre représentant au comité exécutif de Fer de Lance vous fera part du nom et des modalités de participation des membres de notre personnel.

Veuillez agréer, monsieur, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le Directeur général par intérim

René Aubry
/cg

Champlain Regional College
OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Lennoxville Campus
LENNOXVILLE, QUEBEC
J1M 2A1
TEL. (819) 564- 3662

Le 21 octobre 1983

M. Gérard Tousignant,
Président, Conseil d'administration,
Fer de Lance,
2955, boulevard Université,
Sherbrooke, Québec.
J1K 2Y3

Cher Monsieur Tousignant,

Le Collège Champlain s'engage à participer au projet de reconnaissance d'acquis expérientiels et accepte les conditions inhérentes à ce projet, incluant l'éventuelle reconnaissance aux adultes des acquis constatés par l'application des instruments développés.

Veuillez agréer, cher monsieur, l'expression de mes meilleurs sentiments.

William L. Matson

William L. Matson, Ph.D.,
Directeur de campus.

WLM/ATR

LA COMMISSION
SCOLAIRE RÉGIONALE
DE L'ESTRIE

Service de l'éducation des adultes

Sherbrooke, 18 octobre 1983

Monsieur André Descoteaux
Secrétaire exécutif
Fer de lance Inc.
2955, boul. Université
Sherbrooke
J1K 2Y3

Objet: Projet de reconnaissance d'acquis expérientiels

Monsieur,

La présente est pour vous confirmer notre participation au projet de reconnaissance d'acquis expérientiels.

Recevez, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

JACQUES MORIN
Directeur

JM/ht

2955, boul. Université
Sherbrooke, Québec
J1K 2Y3
(819) 565-7705

Le 24 octobre 1983

Monsieur André Descôteaux
Secrétaire exécutif
Fer de Lance Inc.
2955 boulevard Université
SHERBROOKE (Qué.)
J1K 2Y3

Monsieur,

Au nom des services de l'Education des adultes de la commission scolaire Eastern Townships, je désire confirmer notre participation dans le projet de reconnaissance d'acquis expérientiels.

Recevez, Monsieur Descôteaux, mes salutations cordiales.

Douglas Grant
Directeur des services de l'Education des adultes

DG/cb

257, RUE QUEEN C.P. 5004, LENNOXVILLE (QUEBEC) J1M 2A5 - TEL. (819) 569-9466

CERTIFICAT MULTIDISCIPLINAIRE (CM)

PROJET D'APPLICATION DE LA CONDITION D'ADMISSION "PRÉPARATION JUGÉE SATISFAISANTE"

Jean-Louis Lévesque,
Benoît Letendre

Université de Sherbooke
Août 1982

LES CONDITIONS D'ADMISSION D'APRÈS LA FICHE SIGNALÉTIQUE

La fiche signalétique formule ainsi les conditions d'admission: "Diplôme d'études collégiales ou préparation jugée suffisante". Il ne sera pas difficile de juger de l'application de la condition "diplôme d'études collégiales". Il sera plus difficile d'apprécier la "préparation jugée suffisante". C'est dans le but de rendre opérationnelle cette formulation que ce document est élaboré.

L'ADMISSION À L'UNIVERSITÉ: QUI EST RESPONSABLE ? l'Université seule ? l'étudiant seul ? ou les deux ?

Les conditions d'admission peuvent être vues et appliquées de multiples façons. Lorsqu'on les considère comme des conditions au sens propre, l'application s'en fait facilement. On vérifie si les conditions énumérées sont réalisées et une personne autorisée sanctionne au nom de l'institution le jugement prononcé. Dans cette hypothèse, celui qui vérifie la réalisation des conditions est situé dans un rôle d'autorité. C'est le nom du pouvoir qui lui est conféré dans l'institution qu'il reconnaît la réalisation des conditions. Dans cette transaction entre l'institution et l'étudiant, l'étudiant est celui qui doit fournir les preuves de la réalisation. L'Université est celle qui reconnaît et confirme une telle réalisation.

Les conditions d'admission peuvent être appliquées et comprises d'une autre façon: ce sont des "indices de succès" que l'institution utilise pour aider les adultes à faire un choix judicieux de projet éducatif. Celui qui les utilise se situe alors dans la perspective de l'aide à l'apprentissage en mettant sa compétence au service de celui qui veut s'engager dans un projet éducatif. Cette approche implique que l'institution est en mesure de déterminer les indicateurs de succès éventuel de l'adulte et qui s'engage dans ce programme. C'est l'optique du certificat. Les conditions d'admission sont à entendre comme la détermination d'indicateurs de succès. Y a-t-il de tels indicateurs ? On peut en identifier en provenance de deux sources: acquis provenant de l'expérience du candidat (de vie, de travail ou de rôles sociaux); acquis scolaires à la poursuite du programme.

COHÉRENCE ENTRE CETTE COMPRÉHENSION DE L'APPLICATION DES CONDITIONS D'ADMISSION ET LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Les objectifs du programme se développent dans deux lignes: la maîtrise de certaines connaissances ou aptitudes et la maîtrise des processus par lesquels des connaissances ou aptitudes sont acquises et utilisées. Ces deux lignes d'objectifs font appel, sans qu'elle soit exclusive, à une aptitude particulière et spécialement adaptée aux adultes: l'aptitude à l'autonomie. Dans le cas des études, cette aptitude est désignée du nom d'autoformation. Or, l'autoformation est un processus que les adultes mettent en oeuvre constamment dans l'exercice de leur vie.

Il serait étonnant que des adultes qui se sont, grâce à leur initiative, et par toutes sortes de moyens, déjà donné des formations dans toutes sortes de domaines, se voient refuser l'accès à un programme qui valorise une approche de la connaissance déjà familière puisqu'ils l'ont pratiquée. Il s'agit en fait de trouver des moyens de pondérer ces apprentissages pour vérifier s'ils représentent des indices de succès probables des études projetées.

L'autoformation n'est pas le seul objectif du certificat bien qu'il en soit un qui donne une couleur propre à ce programme. Cependant, l'autoformation ne dispense pas des autres aptitudes aux études universitaires non requises à l'identification des besoins, à la préparation de projets éducatifs et à l'acquisition de connaissances normales.

C'est pourquoi les "indicateurs de succès" retenus pour appliquer la condition générale d'admission portent sur les connaissances et aptitudes requises à recueillir de l'information, la synthétiser, la communiquer et à prendre une certaine initiative à l'égard de ces opérations.

UNE COMPRÉHENSION ANALOGIQUE DE LA SPÉCIFICITÉ DES "INDICATEURS DE SUCCÈS"

On peut se demander comment des "indicateurs de succès" peuvent être spécifiques tant que le projet d'études d'un candidat au CM n'est pas clairement établi. Le candidat robot au CM fait l'objet d'un processus d'admission pour vérifier ses aptitudes à faire des études supplémentaires sans plus de précision à un domaine donné. Comment peut-on parler de spécificité dans ce cas ?

La clé de la compréhension réside en ceci que le mot "spécifique" s'applique de façon analogique et non univoque à des réalités différentes. Il y a une spécificité propre aux "indicateurs de succès" du CM comme il pourrait y en avoir pour les indicateurs de succès de chaque certificat au programme de nature disciplinaire de l'Université. En d'autres mots, il y a une spécificité propre à l'étude de la forêt comme il y a une spécifité propre à l'étude de chaque espèce d'arbres. Ce qui est d'intérêt dans le cas du CM, c'est de vérifier l'aptitude aux études universitaires dans le contexte de la vie adulte, c'est-à-dire, autonome, et non l'aptitude à tel programme particulier.

Cette approche est cohérente avec le projet du programme qui prévoit l'inscription du candidat à des cours puisés à deux ou trois disciplines différentes. C'est ainsi que les "indicateurs de succès" spécifiques au programme du CM et retenus à des fins d'expérimentation dans un projet de recherche-action sont des indicateurs d'aptitude à la cueillette et à la mise en ordre d'informations, d'aptitude à la synthèse et au raisonnement, d'aptitude à la communication et à l'initiative ou autonomie à l'égard de ces opérations.

Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que ces "indicateurs de succès" s'appliquent uniquement dans le cas des candidats non détenteurs d'un DEC car ceux-là connaissent le SESAME qui leur ouvre toutes les portes.

LES INDICATEURS DE SUCCÈS "RETENUS POUR LE CM"

Les frontières des différents aspects de la vie des adultes ne sont pas faciles à préciser de façon décisive. L'objectif de cette démarche n'est pas de le faire, mais d'arrêter un certain nombre d'"indicateurs de succès assez précis pour être prédictifs de succès. On a cru possible, dans la ligne des objectifs du certificat, d'arrêter les domaines suivants dans lesquels on pourrait prélever des indicateurs recherchés: la formation antérieure (F), l'expérience personnelle (E) et l'expérience de travail (T). Il va sans dire que l'expérience personnelle est la plus mal nommée et qu'il est clair que la formation et le travail sont inscrits dans l'expérience ! Mais la dénomination juste viendra à l'expérience !

Voici donc avec le plus de précision possible la nomenclature de ces "indicateurs de succès". Ces indicateurs de succès constituent en quelque sorte des indices des aptitudes requises à la poursuite heureuse d'études universitaires: les aptitudes requises à recueillir, synthétiser et communiquer de l'information et à prendre une certaine initiative à l'égard de ces opérations.

- <u>Les indicateurs de succès puisés à la formation des candidats</u>

  On croit que les aptitudes à recueillir, synthétiser et communiquer de l'information et à prendre une certaine initiative à l'égard de ces opérations seront observables par l'examen de la formation, les expériences personnelles et les tâches exercées. Voici les indicateurs retenus en ce sens:

  - les études faites jusque-là;
  - l'aptitude à rédiger;
  - l'aptitude à lire et organiser la rétention;
  - l'aptitude à communiquer verbalement;
  - l'aptitude à d'autres modes de communication (images ou sons);
  - l'aptitude à structurer une argumentation.

- Les indicateurs de succès puisés à l'expérience de vie adulte des candidats

  . Les rôles sociaux exercés:

    - nécessitaient-ils la cueillette d'informations ?
    - nécessitaient-ils l'écriture de documents ?
    - faisaient-ils appel à l'exercice de l'autonomie dans les prises de décision ?
    - nécessitaient-ils l'expression verbale (privée, publique) ?

  . Les expériences de vie jugées plus significatives:

    - expériences à l'étranger (stages ou voyages);
    - les recours aux organismes d'intérêt public (églises, tribunaux, services publics, etc.);
    - autres (au jugement des candidats).

- Les indicateurs de succès puisés à l'expérience de travail des candidats

  Les emplois du candidat

  . nécessitaient-ils la cueillette d'informations ?
  . nécessitaient-ils l'écriture de documents ?
  . faisaient-ils appel à l'exercice de l'autonomie dans les prises de décision ?
  . nécessitaient-ils l'expression verbale (privée, publique) ?

LA CUEILLETTE DES INDICATEURS DE SUCCÈS

Voici comment on pourrait prélever les données requises à l'établissement des indicateurs de succès. À cette fin, le rôle de l'accueil devient primordial. Il doit toujours être gardé à l'esprit que l'établissement de ces critères est un service à l'adulte plus qu'une entreprise de pouvoir.

- La cueillette des indicateurs de succès puisés à la formation des candidats

  . Le candidat doit produire un dossier scolaire précis de ses études et faire état du dernier diplôme obtenu.

  . Le candidat doit aussi produire un dossier des expériences de formation vécues depuis son arrivée sur le marché du travail: sessions de formation, d'entraînement, etc.

- La cueillette des indicateurs de succès en provenance de l'expérience des candidats

  . L'exercice de rôles sociaux

  Le candidat énumère les principaux rôles sociaux exercés depuis son départ de l'école. Pour chacun, il indique si le rôle requérait la cueillette d'informations, l'expression verbale et l'exercice d'autonomie dans les prises de décisions.

  . Les expériences de vie jugées plus significatives

  Le candidat fait la liste des expériences trouvées les plus significatives et identifie pour chacune l'élément nouveau apporté dans sa vie pour cette expérience.

  . Le recours aux institutions et autres

  Le candidat identifie les recours faits aux organismes publics qu'il veut bien mentionner et identifie les principaux apprentissages faits à ces occasions selon des degrés présentés plus loin dans la grille à identifier les apprentissages faits.

  Le candidat identifie à son goût d'autres activités de sa vie qu'il juge avoir été formatrices et précise en quoi cela a été formateur.

- La cueillette des indicateurs puisés à l'expérience de travail des candidats

  Le candidat énumère ses principaux emplois depuis son entrée sur le marché du travail. Pour chacun, il indique si l'emploi nécessitait la rédaction de documents, la lecture, l'exercice d'autonomie dans les prises de décision et l'expression verbale.

LA SOMME DES INDICATEURS

Au terme du processus, l'Université se trouve en possession des documents suivants:

- un dossier de formation (F);
- un dossier d'expériences personnelles (E);
- un dossier de travail (T).

On estime qu'un adulte capable de lire et de synthétiser un document, capable de rédiger un court document, capable d'argumenter de façon cohérente sur un thème donné, capable de référer à ses expériences antérieures et ayant un minimum d'aptitudes à la communication écrite et verbale, et capable de prendre des décisions aura la "formation jugée satisfaisante".

LES PERSPECTIVES DE LA MISE EN APPLICATION DE CE PROJET

Il y a peu de données d'ordre scientifique sur la détermination des indicateurs de succès pour les adultes désireux d'entrer à l'Université. Aussi ce projet se veut-il le premier pas d'une plus longue démarche visant à valider le processus mis au point. On considérera ce processus comme le point de départ d'une recherche-action sur le sujet. La mise en oeuvre du processus sera constamment observée et les observations faites colligées au fur et à mesure. L'objectif de la recherche-action est la mise au point d'un

processus et des instruments adéquats à l'évaluation de "la préparation jugée satisfaisante" pour des adultes désireux de s'inscrire au programme de certificat multidisciplinaire.

GRILLE D'ÉTABLISSEMENT DES INDICATEURS DE SUCCÈS

- Description

Cette grille d'établissement des indicateurs de succès des candidats adultes au Certificat multidisciplinaire constitue le dernier volet du projet d'application de la condition générale d'admission: "préparation jugée satisfaisante". C'est un moyen de pondérer les connaissances et les aptitudes des candidats aux études universitaires. Cette pondération est réalisée à partir de trois indicateurs de succès: la formation antérieure (F), l'expérience personnelle (E) et le travail (T).

- Objectif général

L'objectif général de la grille est de proposer un moyen de compiler les résultats obtenus par le prélèvement des indicateurs de succès, de les quantifier et d'étudier l'ensemble des résultats des demandeurs.

- Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de l'application de la grille sont:

. d'aider les candidats à s'auto-évaluer selon des critères communs et, s'il y a lieu, à réviser leur projet éducatif;
. de garantir un traitement comparable pour tous les candidats qui poseront leur candidature sous la rubrique d'une "préparation jugée satisfaisante";
. d'établir un classement provisoire des candidats en vue de la formulation d'une admissibilité ou d'un refus;
. d'aider le préposé à l'accueil lors des entrevues personnelles.

- Variation des indicateurs de succès

. Fiche de formation

La formation du candidat est analysée en tenant compte du vécu, de l'acquis et des compléments de formation scolaires ou non.

- Le vécu scolaire correspond à un niveau de scolarité atteint:

. un niveau secondaire inférieur à une 11e année vaut (0)

. un niveau secondaire ancien (11e année) vaut (1)

. un niveau secondaire terminé (12e année) vaut (2)

. un niveau collégial d'une année vaut (3)

. un niveau collégial de deux années vaut (4)

- Les acquis scolaires sont évalués à partir des bulletins des candidats

. une moyenne inférieure à 55% vaut (0)

. une moyenne établie entre 55 et 65 vaut (1)

. une moyenne établie entre 65 et 75 vaut (2)

. une moyenne établie entre 75 et 85 vaut (3)

. une moyenne établie à plus de 85 vaut (4)

- Les compléments de formation (sessions, cours, stages de formation) sont mesurés en termes d'unités comptabilisables de formation permanente (CEU).

. un total de 0 CEU est équivalent à (0)

. un total de 5 CEU est équivalent à (1)

. un total de 10 CEU est équivalent à (2)

. un total de 15 CEU est équivalent à (3)

. un total de 20 CEU est équivalent à (4)

Une unité comptabilisable de formation permanente se définit comme suit: dix heures de participation, face à face, à une activité éducative organisée, sous un parrainage responsable, pour une direction responsable et véhiculant une information de qualité vérifiable.

. Fiche d'expérience personnelle

L'expérience personnelle s'évalue en termes d'aptitude à la communication interpersonnelle ou devant un groupe et à l'aptitude à la synthèse et à la prise de décision.

- L'exercice d'un ou plusieurs rôles sociaux

  . aucun rôle social exercé équivaut à (0)
  . l'exercice d'un rôle social, quel qu'il soit vaut (1)
  . l'exercice d'un rôle social qui requiert l'exercice de la parole publique vaut (2)
  . l'exercice d'un rôle social qui requiert la direction de personnes et la parole publique équivaut à (3)
  . l'exercice d'un rôle social qui requiert la direction de personnes, la parole publique et la préparation de rapports (donc synthèse et communication écrite) équivaut à (4)

- Les expériences jugées significatives

  . aucune vaut (0)
  . une expérience significative vécue individuellement sans autre production vaut (1)
  . une expérience significative vécue en groupe et faisant appel à la communication orale vaut (2)
  . une expérience significative vécue individuellement et synthétisée dans une communication orale vaut (3)
  (v.g. récit de voyage, d'exploit, de drame, de fête)
  . une expérience significative vécue en groupe et synthétisée dans un document écrit vaut (4)
  (v.g. article, dossier, rapport)

- Les recours aux organismes publics et autres

  . aucun vaut (0)

  . un recours qui nécessite la prise d'un rendez-vous et une entrevue vaut (1)

  . un recours qui nécessite la prise d'un rendez-vous, l'entrevue et la préparation d'un dossier vaut (2)

  . un recours qui nécessite la prise de rendez-vous, l'entrevue, la préparation d'un dossier et la défense orale de sa position vaut (3)

  . un recours qui nécessite la prise de rendez-vous, l'entrevue, la préparation d'un dossier et la défense orale et écrite de sa position vaut (4)

. Fiche de travail

L'expérience de travail est considérée selon sa durée, sa valeur et sa pertinence en rapport avec des études universitaires.

- La durée correspond aux nombres d'années sur le marché du travail

  . une expérience de travail de moins d'un (1) an vaut (0)

  . une expérience de travail de 1 à 3 ans vaut (1)

  . une expérience de travail de 3 à 7 ans vaut (2)

  . une expérience de travail de 7 à 10 ans vaut (3)

  . une expérience de travail de 10 ans et plus vaut (4)

- La valeur du travail est appréciée selon le niveau de responsabilité auquel ce travail faisait appel

  . un travail manuel pur et simple vaut (0)

. un travail manuel doublé d'une certaine gestion vaut (1)

. un travail de secrétariat doublé d'une certaine gestion vaut (2)

. un travail de secrétariat doublé d'une certaine gestion et d'une responsabilité dans des décisions vaut (3)

. un travail caractérisé par les prises de décision et la direction de personnel vaut (4)

- La pertinence du travail en rapport avec les études universitaires s'évalue en tenant compte de la place de la communication écrite, orale et de la nécessité de synthétiser de l'information.

. un travail qui ne nécessite aucune communication (ni écrite, ni verbale) vaut (0)
(v.g. un manutentionnaire)

. un travail qui requiert la communication orale, mais sans synthèse d'information vaut (1)
(v.g. un commis-vendeur)

. un travail qui requiert une communication écrite et orale sans synthèse d'information vaut (2)
(v.g. une dactylo)

. un travail qui requiert une communication écrite et orale avec synthèse d'information vaut (3)
(v.g. une secrétaire de direction)

. un travail qui requiert une communiqation écrite, orale, synthèse d'information et prise de décision vaut (v.g. un administrateur ou un superviseur) (4)

UTILISATION DE LA GRILLE

La grille est remplie par le préposé à l'accueil pendant l'entrevue, afin d'aider le candidat possédant une "préparation jugée satisfaisante", d'évaluer son niveau réel de préparation et d'établir des indicateurs de succès au certificat multidisciplinaire.

- Notation globale

L'échelle globale de notation s'étend sur trente-six positions et en voici l'interprétation.

Un résultat inférieur à 12 traduit une faiblesse extrême et suggère une orientation vers des études autres qu'universitaires.

Un résultat se situant entre 12 et 18 traduit un dossier faible et peut permettre de donner une chance au candidat admis comme étudiant libre et de le juger aux résultats obtenus.

Un résultat se situant entre 18 et 24 signifie un dossier moyen et peut permettre au candidat d'être admis.

Un résultat supérieur à 24 traduit un dossier supérieur et assure presque la réussite au candidat.

- Formation

Une scolarité totale (vécu et acquis et compléments de formation) inférieure à 6/12 indique des lacunes importantes et peut justifier une orientation à un niveau d'études inférieur ou la réussite de cours d'appoint à moins que le résultat au niveau de l'expérience de travail ou de vie compense pour cette lacune.

- L'expérience de travail et de vie

Une expérience de travail et de vie inférieure à 6/24 permet de douter des chances de succès du candidat. Des cours d'appoint peuvent lui être suggérés. On peut aussi orienter le candidat vers des études plus adaptées à ses aptitudes.

L'EXPÉRIENCE PERTINENTE

Texte soumis au Groupe de travail
sur l'intégration des adultes à l'Université

Francine Landry
Télé-université

10 janvier 1984

INTRODUCTION

Ce texte est une analyse sommaire de la notion de "l'expérience pertinente", dans le contexte de la règle d'admission des adultes à l'Université du Québec, à savoir

> "posséder des connaissances appropriées, une expérience jugée pertinente et être âgé d'au moins vingt-deux ans".

Tel que formulé dans le mandat du Groupe de travail sur l'intégration des adultes à l'université, il s'agit plus précisément d'explorer comment on peut évaluer l'expérience pertinente d'un candidat non-détenteur d'un DEC.

Ce texte a été préparé à partir de la documentation déjà entre les mains du Groupe de travail, de l'expérience de la Télé-université à ce sujet et de la documentation américaine en provenance du Cael*. Il n'y a pas eu de cueillette de données spécifique à la préparation de ce rapport, par manque de temps.

---

* Council for the Advancement of Experiential Learning : consortium de collèges et d'universités des Etats-Unis dont l'objectif est de promouvoir l'apprentissage par expérience. Son cheval de bataille est principalement l'évaluation et la reconnaissance des acquis non scolaires des adultes.

1. Les adultes visés par la règle d'admission

La formulation de la règle d'admission des adultes à l'Université du Québec laisse croire que tout adulte, détenteur ou non d'un Dec, peut faire valoir son expérience et ses connaissances pour demander son admission à l'université. La pratique est cependant différente et il semble bien que ce soit principalement les adultes non-détenteurs d'un Dec qui utilisent cette base d'admission.

Quelles qu'aient été les intentions des auteurs de cette règle d'admission, si l'affirmation précédente est acceptée par les membres du Groupe de travail, elle restreint considérablement la portée de la notion d'expérience pertinente. En effet, dans un tel contexte, l'expérience pertinente et les connaissances appropriées servent simplement à compenser l'absence de Dec, en tout ou en partie.

Cette interprétation est toutefois quelque peu restrictive et elle peut être reformulée ainsi : cette règle d'admission vérifie si les adultes sans Dec ont les capacités suffisantes pour réussir des études universitaires. C'est au travers de leurs expériences et de leurs connaissances que cela est vérifié, plutôt que par le Dec.

2. Expérience et apprentissage

Mais qu'est-ce donc que l'expérience? Il y a expérience lorsqu'une personne est en contact direct avec un objet. Il y a apprentissage par expérience, selon le Cael, lorsqu'une personne est en contact direct avec un objet d'apprentissage; cela est donc différent que d'entendre discourir ou que de lire sur un objet d'apprentissage.

Dans certaines expériences, l'objectif premier est d'apprendre. C'est le cas, par exemple, des stages en milieu de travail, des internats et des cléricatures, des laboratoires et de certaines

simulations, des stages en milieu étranger. D'autres expériences visent principalement des objectifs de travail, de loisir ou d'enrichissement personnel; l'apprentissage est incident. C'est le cas de la plupart des expériences qui sont concernées par la règle d'admission des adultes à l'université.

Une expérience, si elle est suffisamment intense et prolongée, entraîne généralement une augmentation de connaissances et d'habiletés. Il ne faut pourtant pas confondre expérience et apprentissage. Des expériences, même si elles semblent pertinentes à première vue, ne garantissent pas automatiquement que des apprentissages ont été faits. Il est généralement admis que les expériences doivent être traduites en objectifs d'apprentissage ou en compétence acquises, pour qu'il soit possible de vérifier si elles correspondent aux objectifs visés par les programmes scolaires.

Ce ne sont donc pas les expériences elles-mêmes qui sont mesurées et évaluées, mais bien l'atteinte d'objectifs d'apprentissage au travers de ces expériences.

Dans le cas présent, deux interprétations sont possibles. Premièrement, mesurer l'expérience jugée pertinente revient à évaluer si les candidats adultes ont atteint les objectifs d'apprentissage du cours collégial, que ce soit les objectifs généraux du cégep ou les objectifs particuliers qui se retrouvent dans les structures d'accueil des programmes universitaires. Deuxièmement, mesurer l'expérience pertinente peut aussi signifier évaluer si les candidats adultes ont acquis les capacités nécessaires pour réussir des études universitaires. Nous reviendrons sur ces deux interprétations aux points 4 et 5.

3. Une classification des expériences

Il n'existe pas à l'heure actuelle de classification exhaustive des expériences. Les classifications en usage reprennent les catégories couramment utilisées dans un curriculum vitae :

- travail rémunéré
- travail non rémunéré
- loisirs
- voyages
- projets de formation.

Le travail rémunéré comprend les activités à son compte ou pour une organisation. Le travail non rémunéré vise principalement la participation à des organismes bénévoles. Les loisirs peuvent être pertinents dans le domaine scientifique (clubs scientifiques) ou culturel, les voyages en ce qui a trait aux langues et à certaines sciences humaines. Les acquis de formation qui n'ont pas été sanctionnés par un diplôme officiel sont aussi traités dans les expériences, puisqu'ils ne sont pas reconnus par l'université dans la scolarité du candidat.

Un curriculum vitae détaillé serait donc un bon point de départ pour identifier les expériences pertinentes et, de là, extraire les apprentissages qui ont été faits et les objectifs qui ont été atteints. C'est cependant une méthode longue pour le candidat et l'institution et il est possible que plusieurs des objectifs d'apprentissage atteints ne soient pas pertinents pour le programme auquel le candidat sans Dec désire être admis. Il est probablement plus intéressant de prendre l'autre bout de la lorgnette et de se demander pourquoi évaluer l'expérience jugée pertinente.

4. Evaluer l'atteinte des objectifs de niveau collégial

Il semble que l'Université du Québec puisse poursuivre au moins deux objectifs en rationalisant les critères d'application de la règle d'admission des adultes non-détenteurs d'un Dec. La première est abordée ici, la deuxième au point 5.

L'Université du Québec peut avoir l'intention de vérifier si les candidats adultes ont atteint les objectifs poursuivis par le cours collégial, même s'ils n'ont pas ce diplôme. A la limite, l'université reconnaîtrait alors indirectement que ces adultes "possèdent" le niveau collégial; elle court-circuiterait en quelque sorte sa règle d'admission principale, à savoir détenir un Dec. Si cette situation prenait de l'ampleur, elle deviendrait vite paradoxale puisque l'université pourrait décider que des candidats adultes, même assez jeunes, ont atteint le niveau collégial. Ce risque serait encore plus grand si l'âge d'admission des adultes était diminué.

On pourrait alors se poser des questions sur la légitimité de l'université à prendre de telles décisions. Il apparaît tout à fait pertinent et réaliste de se demander si les candidats sans Dec ont atteint des objectifs comparables à ceux du collège. Mais c'est sans doute aux collèges, et plus précisément au ministère de l'Education, qu'il revient d'évaluer et de reconnaître les acquis de niveau collégial.

a) Au Québec

Le Meq dispose déjà de certains mécanismes pour permettre aux adultes d'obtenir leur diplôme d'études secondaires sans suivre les cours réguliers :

- des cours de rattrapage dans les services d'éducation des adultes (souvent intensifs et subventionnés par les programmes de main-d'oeuvre) avec examens;
- des examens d'équivalence dans les principales disciplines du secondaire, qui donnent accès au Des, s'ils sont réussis;
- un système d'évaluation des acquis des candidats.

Ces mécanismes ne sont ni très connus ni très répandus mais ils existent et ils permettent à des adultes d'obtenir l'équivalent d'un Des dans des conditions plus souples. Le Service des cours par correspondance du Meq peut aussi jouer un rôle indirect, en permettant à des adultes d'obtenir leur Des en faisant une partie de leurs cours à domicile.

Il semble bien que de tels mécanismes, s'ils étaient implantés au niveau collégial, permettraient à plus d'adultes d'obtenir leur Dec et de se présenter à l'université sur la base régulière d'admission.

b) Aux Etats-Unis

Les collèges américains sont en avance sur le Québec en ce qui concerne la reconnaissance des acquis non scolaires des adultes.

Il existe tout d'abord des examens nationaux qui permettent aux adultes d'obtenir des crédits de niveau collégial (2 ans et 4 ans) et, dans certains cas, d'obtenir leur diplôme exclusivement par examens. Le Ged* pour les "high schools", le Clep*, le Act Pep* et le Dantes* pour les collèges sont des examens reconnus

---

* General Educationional Development, College Level Examination Program, American College Testing Proficiency Examination Program, Defense Activity for Non-Traditional Education Support

par les organismes d'accréditation et administrés localement par les collèges. Dans plusieurs cas, les candidats sont invités à se préparer aux examens; des guides pédagogiques et des tuteurs peuvent leur être assignés et des rencontres préparatoires avoir lieu. Ce ne sont pas des examens d'entrée, comme ceux qui ont cours dans les grandes écoles européennes; ce sont des mécanismes pour gagner des crédits et éventuellement obtenir un diplôme. Les diplômes obtenus par équivalences ne sont pas reconnus par toutes les universités américaines, mais la situation semble acceptable pour la plupart des candidats, du moins pour ceux qui ne visent pas les grandes universités.

Dans certaines institutions américaines, les candidats adultes peuvent aussi préparer un dossier (portefolio) à l'appui de leur demande de reconnaissance de crédits. Ce dossier décrit les compétences qu'ils ont développées au cours de leurs expériences, prouve par des documents officiels ou semi-officiels que ces compétences sont acquises et démontre la pertinence de ces acquis par rapport à leur demande de crédits. Ce sont généralement des professeurs dans les disciplines concernées qui évaluent les dossiers des candidats et recommandent l'allocation des crédits. L'institution reconnaît officiellement les crédits alloués sur les relevés de notes des candidats, avec la mention "apprentissage par expérience". Le Cael a contribué à mettre au point et à implanter ce mécanisme de reconnaissance des acquis, qui était tout d'abord un service offert à de nouvelles clientèles et qui est peu à peu devenu un outil pédagogique très intéressant. L'évaluation du portefolio du candidat et sa conversion en objectifs d'apprentissage et en crédits fait maintenant l'objet d'un cours crédité dans plusieurs institutions.

Même s'ils semblent assez bien rodés, ces mécanismes rencontrent encore de la résistance de la part des institutions d'enseignement américaines. Ils ont pourtant contribué à ramener aux

études des adultes qui ne s'y seraient pas présentés autrement.

S'ils étaient implantés au Québec, de tels mécanismes de reconnaissance de crédits permettraient à des adultes d'obtenir des crédits de niveau collégial.

5. Evaluer les capacités à poursuivre des études universitaires

L'Université du Québec peut aussi vouloir évaluer les chances des candidats adultes sans Dec à réussir des études universitaires. Cette approche est différente de la précédente : ce ne sont plus les mêmes habiletés qui sont évaluées. Si les chances de succès des candidats sont trop minces, ceux-ci peuvent être éliminés; des mesures préventives peuvent être prises pour les candidats à risques moyens.

Une telle approche suppose que l'on est capable d'identifier les habiletés, ou les compétences, nécessaires pour réussir des études universitaires. Le consensus à ce sujet n'est pas fait mais il semble réaliste de poser comme préalables ou nécessaires les habiletés suivantes :

- une maîtrise suffisante de la langue française (lecture, écriture et communication orale);
- une maîtrise suffisante des méthodes de travail intellectuel et des techniques d'étude;
- des connaissances générales suffisantes en histoire, géographie, économie, etc.

Certains programmes universitaires exigent aussi une connaissance préalable de disciplines scientifiques et des techniques de travail spécifiques à ces disciplines. Les structures d'accueil véhiculent

ces exigences particulières. L'évolution des structures d'accueil au cours des dernières années est là pour témoigner que la question des prérequis n'est pas réglée de manière définitive. Cependant, aux fins du présent rapport, dissocions les habiletés générales à poursuivre des études universitaires et les exigences particulières des programmes, pour ne traiter que des premières.

- Les instruments de mesure

a) Les grilles d'évaluation des acquis

La fiche d'évaluation des acquis mise au point par le service d'accueil de l'Université Laval et reprise par l'UQAC est un exemple de grilles qui peuvent être utilisées aux fins précitées. A partir d'un questionnaire complété par le candidat et d'une entrevue avec celui-ci, le conseiller à l'accueil pondère les acquis de ce dernier et formule une recommandation d'admission. A l'Université Laval, la recommandation d'admissibilité est la plupart du temps conditionnelle à la réussite de cours d'appoint - cours de niveau collégial ou cours compensateurs de l'université. La formule est intéressante mais elle laisse place à beaucoup d'arbitraire; c'est le jugement du conseiller qui est l'élément principal. Les critères d'admissibilité ne semblent pas très clairs, du moins à l'Université Laval, et ils semblent en pratique assez sévères : beaucoup d'appelés et peu d'élus, c'est-à-dire peu de candidats qui n'ont pas à retourner au collège, quelque soit le programme visé. La règle d'admission des adultes peut perdre son sens, si les critères d'évaluation ne sont pas ajustés aux acquis non scolaires de ces clientèles. L'élaboration de portefolio, développée au point suivant, pourrait amener à réajuster ces critères d'évaluation.

b) L'élaboration d'un portefolio

Dans les disciplines artistiques, le portefolio présente les principales réalisations antérieures du candidat. Cette idée a été reprise par le Cael : le portefolio sert à mettre en valeur

les acquis non scolaires des adultes. Les étapes d'élaboration du portefolio sont les suivantes :

1. Le candidat rencontre un tuteur. Ils explorent ensemble à quels cours pourraient correspondre les acquis du candidat. Ce dernier repart avec les syllabus de ces cours.
2. A partir de son curriculum vitae, le candidat précise par écrit quelles compétences il a développées au travers de ses expériences.
3. Le candidat recueille des documents (attestations, lettres de référence, produits réalisés) qui prouvent qu'il a acquis ces compétences.
4. Il précise quels cours visent les mêmes objectifs que ceux qu'il a atteints et dans quelle mesure il pense les avoir atteints.
5. Il achemine son dossier à l'institution, qui demande un avis à des professeurs dans les disciplines concernées.
6. L'institution accorde ou non les crédits demandés ou formule un avis d'admission*.

Préparer un portefolio est une opération assez complexe qui exige que le candidat connaisse le langage des objectifs pédagogiques. Bien présenté, un portefolio est une preuve tangible que le candidat maîtrise la langue française et le travail intellectuel. Il est aussi une démonstration souvent convaincante de compétences non comptabilisées par l'université. C'est

---

* L'Université de Ohio a mis au point un guide détaillé sur l'élaboration d'un portefolio et fournit plusieurs exemples concrets. Ces documents sont disponibles à la Télé-université.

cependant une démarche longue pour le candidat, qui peut facilement consacrer plus de 50 heures à la préparation de son portefolio et qui a généralement besoin d'encadrement de la part de l'institution.

C'est une méthode qui a été développée à des fins d'évaluation et de reconnaissance d'acquis non scolaires. Il n'est pas certain qu'elle puisse être utilisée efficacement pour l'évaluation de l'admissibilité des candidats. Cependant, si elle était utilisée sur une base expérimentale au Québec, cette méthode contribuerait certainement à préciser les critères d'admissibilité.

Selon le Cael, pour être reconnus, les acquis non scolaires doivent posséder les caractéristiques suivantes :

- les apprentissages doivent être mesurables, de préférence en termes de connaissances et d'habiletés;
- ils doivent comprendre une composante théorique et une composante pratique;
- ils doivent être d'un niveau comparable à ce qui est enseigné dans les collèges ou les universités;
- ils doivent être utilisables à l'extérieur du contexte où ils ont été acquis et pouvoir servir de point de départ à des apprentissages ultérieurs;
- ils doivent être d'acquisition récente;
- ils doivent être en relation directe avec le projet éducatif que le candidat poursuit.

c) Les tests et les examens

Des tests et des examens standardisés peuvent servir à évaluer les compétences des candidats non-détenteurs de Dec. Ces tests peuvent porter sur des habiletés générales comme les capacités en lecture ou en écriture ou sur des connaissances particulières.

Cette méthode permet d'évaluer rapidement un grand nombre de candidats, avec des instruments supposément objectifs. Une fois mise au point, c'est une méthode relativement économique. La préparation et l'implantation de tels instruments présente toutefois des difficultés importantes :

- Pour construire un test ou un examen fidèle et valide, il faut savoir exactement ce qu'on veut mesurer. Il faudrait donc établir un consensus sur les habiletés qui sont nécessaires pour réussir des études universitaires. Ce consensus n'est pas fait.
- Les difficultés méthodologiques sont importantes, car ce sont des habiletés complexes qui doivent être mesurées. Ces dernières sont souvent difficilement décomposables en questions simples, à choix multiple. Le fait que les candidats sans Dec sont une clientèle diversifiée, au passé non homogène, complique aussi la préparation des items. La valeur effective des tests et des examens peut être sérieusement compromise par les variables méthodologiques.
- Il existe au Québec des résistances culturelles et philosophiques aux tests, comme quoi ce sont des mesures discriminatoires et antidémocratiques. Les biais internes des tests et leur marge d'erreur élevée contribuent à renforcer ces affirmations.
- Visiblement, les candidats sans Dec ne sont pas familiers avec la situation de passation de test et risquent d'y réussir moins bien à cause de cela.

A l'instar d'autres institutions, la Télé-université a développé un test de dépistage en lecture, afin d'identifier les candidats qui seraient incapables de lire et de comprendre le matériel écrit qu'elle utilise largement dans ses cours. C'est ce qu'on appelle des "candidats à risques". L'intention était d'inviter ces derniers à poursuivre leur démarche d'apprentissage en lecture, avant de s'inscrire à d'autres cours ou en même

temps*. Le projet a été arrêté mais il pourrait reprendre incessamment.

Le défi à relever consiste à renouveler le contexte de passation des examens et des tests, c'est-à-dire à faire de ces derniers des mesures préventives plutôt que des instruments de sélection. La plupart des habiletés mesurées par les tests diagnostiques peuvent probablement s'apprendre - contrairement à la mentalité des tests d'intelligence : on est intelligent ou on ne l'est pas. Dans ce contexte, il convient d'établir un contact personnalisé avec le candidat, de lui fournir un retour d'informations qui l'aide à prendre les décisions requises.

d) Les entrevues

La Fondation Kellogg a récemment subventionné un important projet du Cael, le "Student Potential Program", dont l'objectif principal est de mettre au point des instruments souples pour évaluer le potentiel de candidats non traditionnels (et en particulier d'adultes peu scolarisés) à poursuivre des études dans les collèges. Ce projet, qui vient de démarrer, consiste à former des personnes capables d'évaluer le potentiel de ces candidats lors d'entrevues individuelles. Si le nombre de candidats est peu élevé et que ceux-ci sont différents les uns des autres, l'entrevue demeure un moyen souple d'évaluation.

---

* Marchand, Nicole. Test de compréhension en lecture pour les étudiants ayant une scolarité inférieure au Dec. Télé-université. 1982.

Marchand, Nicole. Rapport préliminaire sur la formation en lecture. Télé-université. 1982.

Landry, Francine. L'accessibilité du matériel pédagogique écrit au niveau universitaire. Télé-université. 1984.

e) La pratique

Il existe une autre pratique, peu répandue, qui consiste à inviter le candidat à s'inscrire à un cours dans le programme de son choix à titre d'étudiant libre. S'il réussit ce cours, il peut alors présenter une demande d'admission à ce programme. Sa réussite peut constituer une preuve suffisante qu'il possède les capacités pour entreprendre des études universitaires, tant pour le candidat lui-même que pour l'institution. Bien qu'elle ne puisse être généralisée à tous les programmes, cette tactique d'infiltration vaut la peine d'être considérée.

6. Les adultes dont l'expérience n'est pas jugée pertinente

Qu'est-ce que l'université propose aux candidats sans Dec dont l'expérience et les connaissances ne sont pas jugées suffisantes? Quelle est la proportion de candidats sans Dec admis à l'université? A quelles conditions? Il semble que la plupart des candidats soient invités à aller suivre des cours au cégep sinon à aller chercher leur Dec : les cours obligatoires (français, philosophie) et les cours faisant partie des structures d'accueil sont les premiers visés. Selon les universités, les autres conditions d'admission peuvent être de :

- suivre des cours de base ou des cours compensateurs à l'université, avant leur admission;
- suivre ces mêmes cours, une fois que leur admission au programme est faite;
- s'inscrire à une année de propédeutique à l'université (université anglophone).

Il serait intéressant de connaître avec plus de précision le nombre de crédits que les candidats sans Dec doivent aller chercher au cégep ou à l'université, comme condition d'admission, et d'évaluer si leurs chances de succès à l'université en sont améliorées.

CONCLUSION

L'évaluation de l'expérience des candidats adultes sans Dec doit être située dans le contexte global de l'université. L'acceptation de ces candidats moins scolarisés est reliée au support pédagogique que l'université peut leur accorder, une fois qu'ils sont inscrits à l'université. Ce support peut prendre plusieurs formes : cours d'appoint, conseillers pédagogiques, aide accrue des professeurs et des assistants, etc.

A la Télé-université, la proportion d'étudiants non-détenteurs d'un Dec oscille entre 10 et 18% depuis les cinq dernières années. Bien que les statistiques ne soient pas définitives, elles tendent à démontrer que l'absence de Dec est un facteur de risque assez important. En d'autres mots, le taux d'échec et d'abandon par cours s'accroît lorsque le niveau de formation antérieure de l'étudiant diminue. C'est ce qui avait amené la Télé-université à vouloir mettre sur pied des mesures diagnostiques et préventives appropriées aux étudiants et étudiantes sans Dec. En d'autres mots, à leur offrir un support pédagogique antérieur ou ultérieur à leur admission.

Plusieurs instruments d'évaluation des acquis non scolaires ont été brièvement décrits dans les pages précédentes. Ils peuvent servir à la sélection ou à l'encadrement des candidats sans Dec. Certains instruments ont une portée clinique : chaque candidat est évalué à la pièce, en tenant compte de ses particularités. La grille d'évaluation, le portefolio et l'entrevue sont de cet ordre. Ce sont des mécanismes personnalisés qui engagent le conseiller et l'étudiant dans une démarche plus ou moins longue. D'autres instruments, comme les tests et les examens, peuvent aussi servir à évaluer l'admissibilité de ces candidats. Ils ont une portée à plus grande échelle : il est possible d'évaluer plusieurs candidats en même temps, de manière à peu près objective. Cependant, les particularités des candidats sont nivelées. La réussite de tests d'admission peut encore constituer une preuve suffisante que les candidats sans Dec ont des chances suffisantes de réussir à l'université.

LA NOTION D'EXPÉRIENCE DE VIE:
CRITÈRE D'ADMISSION DANS LES UNIVERSITÉS

Présenté par l'équipe:

Lucie Héon
Renée Cloutier
Lucie Daigneault

Université Laval

50me Congrès de l'ACFAS
12 mai 1982
Université du Québec à Montréal

La démocratisation du système d'éducation, entreprise depuis la révolution tranquille au Québec, a permis à de nouvelles clientèles d'accéder à l'enseignement supérieur. Conséquemment, le nombre des étudiants(es) adultes fréquentant à temps complet ou partiel l'Université a sensiblement augmenté.

Ces institutions d'enseignement accueillent encore en grande majorité des étudiants(es) diplômés(ées), issus directement d'un établissement d'enseignement. Devant la demande de plus en plus grande de la part des personnes ayant interrompu leur scolarisation depuis un certain temps et désirant revenir aux études, les institutions d'enseignement, comme c'est le cas pour les universités, se sont vues dans l'obligation de réviser leurs politiques d'admission. Il devenait donc nécessaire d'évaluer les acquis de formation et l'expérience de vie de ces personnes qui ne possédaient pas la scolarité requise traditionnellement, soit: le diplôme d'études collégiales ou tout autre diplôme reconnu équivalent.

Aux États-Unis comme au Canada, les institutions d'enseignement supérieur ont dû faire face au problème de la reconnaissance des acquis de formation et de l'expérience de vie.

Un bref survol des recherches entreprises aux États-Unis et au Canada en cette matière, nous amène à constater que très rares sont celles qui traitent du phénomène global dans ses dimensions à la fois psychologiques, organisationnelles, sociologiques et économiques.

Les recherches américaines se sont surtout orientées vers l'élaboration d'outils et de tests de mesure des acquis de formation ou de l'expérience de vie.

Pour n'en nommer que quelques-uns les plus importants:

Les Continuing Education Units (CEU)

Ce système reconnaît que ce qui est offert au sein d'une entreprise ou d'une association. C'est aussi une méthode pour mesurer les acquis de formation continue non créditée dispensée par les institutions ou les organisations. (Sert seulement dans le monde du travail, ex.: pour négocier un emploi).

Le Cooperative Assessment of Experiential Learning (CAEUL)

Nouvelle technique pour mesurer la valeur éducative des acquis d'expérience. Donc, tout ce qu'un individu a pu apprendre hors des institutions scolaires d'enseignement. La nature des sujets d'apprentissage est illimitée, les milieux où l'apprentissage a été réalisé peuvent être variés (travail à la maison, dans une association). Tous les modes d'apprentissage sont acceptés: conversation, voyage, activités sociales ou syndicales, etc. Ce qui compte, c'est la compétence acquise, quel que soit le domaine, ou la manière d'y parvenir.

Le General Educational Development Testing (GEDTS)

Ce test a pour fonction d'évaluer le niveau de développement général de l'adulte pour lui permettre d'obtenir un diplôme équivalent au niveau terminal de High School.

Le College Level Examination Program (CLEP)

Ce test est inspiré de la même idée que le GEDTS mais il se situe au niveau collégial. Référence: Apprendre: une action volontaire et responsable, la Commission Jean, Montréal, février 1982, p. 350.

Celles réalisées au Canada et au Québec sont menées dans le même sens qu'aux États-Unis. Ne rappelons ici que les nombreux outils d'évaluation fournis par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) et du programme de testing de la Direction générale du développement pédagogique (DGDP). Certaines commissions ont analysé en partie ou en totalité les systèmes d'enseignement et proposé des réformes (par exemple: le rapport de la Commission ontarienne sur l'éducation postsecondaire: Éducation et travail, étude commanditée par le ministère fédéral de la Main-d'oeuvre et de l'Immigration).

La recherche que nous nous proposons d'entreprendre se détache d'une étude limitée à cette dimension, assez technique, qu'est l'élaboration de tests en vue d'évaluer et de mesurer les acquis et l'expérience de vie. Nous nous proposons plutôt d'étudier, à travers les politiques d'admission, la notion d'expérience de vie qu'utilisent les universités lors de l'évaluation du dossier d'un(e) candidat(e) en vue d'une demande d'admission.

D'après les documents officiels, l'insertion de cette notion, par les universités, dans leurs politiques d'admission, vise à favoriser pour le plus grand nombre les chances d'accès et de succès au niveau des études universitaires.

Pour analyser et critiquer les définitions officielles et les pratiques se rapportant à cette notion qu'est l'expérience de vie, nous avons tout d'abord procédé, par analyse de contenus, à l'étude des normes officielles et des conditions d'admission concernant l'adulte à l'Université Laval.

Nous présenterons les deux bases d'admission par lesquelles l'adulte peut formuler sa demande d'admission à l'Université Laval. La première se base sur le diplôme obtenu; la seconde sur les études et l'expérience qu'il a acquise.

Parmi les structures mises en place par l'institution, suite à l'adoption du principe d'éducation permanente en 1973, il en est une: le Service d'accueil de l'adulte qui s'occupe principalement d'évaluer l'adulte se prévalant de la seconde base d'admission. Nous présenterons le mandat de ce Service d'accueil qui concrétise les nouvelles orientations générales des politiques officielles de l'Université Laval.

Pour évaluer ce (cette) candidat(e), le Service d'accueil utilise une grille d'évaluation dont l'une des principales composantes

est l'expérience. Nous décrirons brièvement cette grille en nous attardant principalement sur cette composante. Cela nous permettra de saisir la définition officielle de l'expérience de vie pour cette Université.

Après avoir rappelé quelques caractéristiques de la population adulte qui a passé par le Service d'accueil, nous formulerons les hypothèses de travail retenues.

L'importance de cette recherche vient du fait que l'étude approfondie de cette notion à travers les politiques officielles et les pratiques est susceptible d'éclairer la situation de l'accessibilité des candidats(es) adultes à l'enseignement supérieur, surtout pour ceux ne rencontrant pas les exigences habituelles. Une étude semblable auprès des autres universités québécoises nous permettra d'avoir une vue d'ensemble sur ce phénomène.

Nous nous proposons de réaliser une telle étude comparative, mais avant, voyons comment se présente la situation à Laval.

Tous les étudiants(es) qui fréquentent l'Université Laval sont des adultes au sens légal du terme. Les adultes, au sens socio-économique sont les personnes qui se présentent à l'Université après avoir interrompu leurs études durant un certain temps. Il y a selon elle, deux ordres de préoccupation pour ces adultes: d'une part, ils doivent poursuivre leur travail et d'autre part, ils cherchent à parfaire leur formation.

Ce groupe des ADULTES s'oppose à celui des JEUNES qui lui comprend tous les candidats(es) qui n'ont pas interrompu leurs études depuis l'élémentaire. C'est-à-dire, ceux qui ont suivi un processus continu de scolarisation. L'histogramme de la population du 1er cycle à l'automne 1980 selon l'âge (figure 1) nous permet de constater que:

a) le groupe des moins de 21 ans sont tous des jeunes;

b) le groupe des 21 ans à 24 ans sont des jeunes et des adultes;

c) le groupe des 25 ans et plus sont tous des adultes.

En plus, il illustre la compénétration des populations jeunes et adultes au premier cycle. À noter, que "cette classification est statistiquement juste même si elle n'est pas exacte à l'unité près"[1]. La population adulte constitue environ 38,8% de l'ensemble des inscrits du premier cycle, la majorité est inscrite à temps partiel, soit: 65% des plus de 25 ans[2].

Le (la) candidat(e) adulte, comme le jeune, devra pour être admis à l'Université Laval, démontrer à celle-ci qu'il a la capacité de réussir les études qu'il veut entreprendre.

Dans le cas du (de la) candidat(e) jeune, les conditions d'admission à remplir sont bien connues, soit: détenir un DEC ou son équivalent et répondre aux exigences particulières du programme auquel il veut s'inscrire.

Pour le (la) candidat(e) adulte, l'Université s'est donné plus d'un moyen pour s'assurer de sa capacité de réussite. Il existe en effet deux bases d'admission pour l'adulte.

Un premier groupe d'adultes peut postuler son admission sur la base d'un diplôme (DEC, brevet d'enseignement, grade de premier cycle ou supérieur) ou de l'équivalent. Ces adultes seront admis à l'Université Laval par la voie habituelle au même titre que les jeunes.

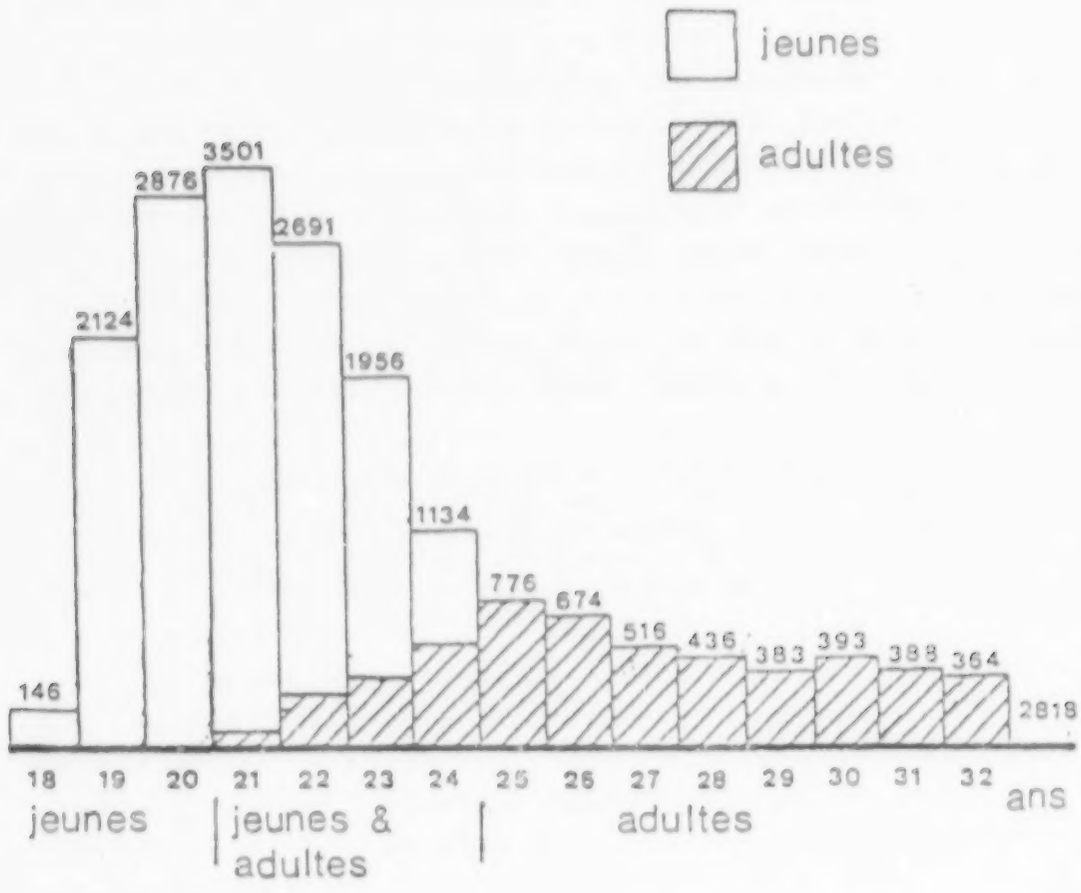
---

1 Lauzon, Marcel, L'accueil de l'adulte à l'Université Laval, Bureau de la recherche institutionnelle, UL, 23 février 1981, p. 103.

2 Ibid, p. 98 et p. 104.

Figure 1

HISTOGRAMME DE LA POPULATION DU 1e CYCLE. AUT. '80



Source: Lauzon Marcel, L'Accueil de l'adulte à l'Université Laval, Comité de la recherche institutionnelles, U.L., 23 février 1981, p.103.

L'expérience qu'aurait acquise l'un des adultes de ce premier groupe ne serait considérée que dans l'examen du mérite du dossier, car son dossier serait recevable ou non selon le diplôme présenté. L'expérience devient pour l'Université "un considérant qui incline le Comité d'admission vers une réponse positive alors que la preuve documentaire (le dossier des études) n'y suffirait pas"[3]. L'expérience devient donc dans ce cas-ci un facteur d'admissibilité. Mais elle pourrait intervenir aussi après l'admission comme facteur de dispense de cours.

Un second groupe d'adultes peut faire une demande d'admission sur la base de leurs expériences et de leurs études. Pour ces derniers, le Service d'accueil de l'Université sera l'instance par laquelle ils devront être évalués avant de pouvoir présenter une demande officielle d'admission dans un programme régulier. Dans le but de protéger l'articulation entre le CEGEP et les universités, et pour préciser aux fins de l'admission, quels(les) étudiants(es) pourraient utiliser le canal du Service d'accueil, le Conseil de l'Université Laval a défini l'adulte en ces termes:

> "La personne agée de 21 ans qui a mis un terme à la fréquentation continue du système scolaire depuis 24 mois au moment où elle soumet sa demande d'admission et qui témoigne d'une expérience pertinente aux études qu'elle désire entreprendre". Résolution no E-74-130 du 25 02 74.

Nous venons de préciser la politique d'admission de l'adulte à l'Université Laval. Il faut ajouter qu'avant l'adoption, en 1973 du principe de l'éducation permanente, aucune politique universitaire orientée n'existait pour organiser systématiquement l'éducation des adultes. Le Service d'accueil est "un élément de la stratégie d'implantation de cette nouvelle politique"[4].

---

[3] Lauzon, Marcel, L'Accueil de l'adulte à l'Université Laval, Bureau de la recherche institutionnelle, UL, 23 février 1981, p. 79.

[4] Pelletier, Gérard A., Exposé présenté dans le cadre des réunions d'information de la Forêt Montmorency, Le Service d'accueil, octobre 1979, Université Laval, p. 2.

Le mandat du Service d'accueil est de favoriser, pour le plus grand nombre, les chances d'accès et de succès au niveau des études supérieures et, à cette fin, d'aider: (figure 2)

"a) les adultes dans leurs démarches préalables à leur admission dans un programme de cours régulier à l'Université;

b) les étudiants (adultes et jeunes) qui, rencontrant des difficultés dans le cours de leurs études, ont besoin d'être orientés et, le cas échéant, d'être dirigés vers d'autres services de l'Université".

On y suggérait aussi la création d'un comité spécial d'admission rattaché au Service d'accueil dont le mandat est:

"a) d'évaluer les chances de succès de l'adulte qui, désireux de s'inscrire à un programme de cours régulier, ne rencontre pas les exigences habituellement reconnues par le Comité d'admission de ce programme;

b) de décider de l'admissibilité de l'adulte à un programme de cours régulier en tenant compte, lorsqu'il y a lieu, des contraintes de contingentement".
Résolution U-73-314 du 1973 12 11.

Dans les faits, le comité spécial d'admission ne fut jamais mis sur pied. Selon le directeur du Service d'accueil, des raisons financières en sont la principale cause. On constate toutefois, qu'en ne mettant pas sur pied ce comité spécial d'admission, on respectait ainsi le rôle exclusif des comités d'admission en ce qui concerne l'admission. Le Service d'accueil devient par le fait même un service qui accorde le statut d'adulte et se prononce sur l'admissibilité en tenant compte des chances de réussite.

Figure 2

MANDAT

SERVICE D'ACCUEIL

Aider
- l'adulte dans ses démarches
- les étudiants en difficulté

COMITE SPÉCIAL D'ADMISSION

Evaluer les chances de succès de l'adulte
2e base d'admission

Décider de l'admissibilité de l'adulte

Figure 3

grille dévaluation SEM

SCOLARITÉ

		pointage
VÉCU	niveau de scolarité atteint	(1→4)
ACQUIS	moyenne obtenue	(0 - 4) /8

EXPÉRIENCE

VÉCU	durée	(0 -3)
ACQUIS	valeur culturel ou travail	(0 -4)
	pertinence capacité d'apprentissage programme professionnel	(0 -2) /9

MOTIVATION

intensité motifs invoqués	(0 -2) /2

Source: Service d'Accueil, Grille d'évaluation SEM pour l'évaluation des acquis, février 1979.

Lorsqu'un adulte, répond à la définition déjà donnée, il se présente au Service d'accueil pour y formuler son projet éducatif. Cette étape permet de voir la nature du projet soit s'il est culturel, professionnel, de formation initiale ou continue ou de perfectionnement.

Ensuite, vient l'inventaire du vécu du candidat(e) et de l'évaluation de ses acquis. L'instrument utilisé pour cette évaluation est la grille d'évaluation SEM. Elle accorde une valeur numérique pour la scolarité (S), pour l'expérience (E) et pour la motivation (M), voir la figure 3.

La scolarité est évaluée d'une part d'après le niveau scolaire atteint (secondaire...) et d'autre part par la moyenne scolaire obtenue.

L'expérience est évaluée selon sa durée, sa valeur et sa pertinence.

La motivation est considérée favorable si elle vient du candidat(e).

L'expérience, pour être pertinente aux yeux de l'Université, doit de par "sa nature, avoir pu contribuer à la formation, à la culture, à la maturité qui sont des facteurs de cette possibilité globale de réussir au niveau universitaire"[5]. Aussi, la pertinence de "l'expérience doit être principalement cherchée dans le rapport avec le niveau d'études: les études universitaires"[6].

Comme on le voit, pour qu'une expérience soit considérée pertinente, elle doit être liée étroitement au champ d'études envisagé et

---

5 Lauzon Marcel, L'accueil de l'adulte à l'Université Laval, Bureau de la recherche institutionnelle, UL, 23 février 1981, p. 48.

6 Ibid, p. 50

avoir permis à la personne d'atteindre un certain développement intellectuel. On entend ici "une connaissance de base de l'enseignement supérieur, qu'elle a l'habitude des travaux, mémoires, rapports et dissertations, qu'elle possède par ailleurs une méthode de travail s'appliquant à des études de type intellectuel, et enfin qu'elle possède une démarche scientifique rigoureuse"[7]. Des acquis antérieurs tels que: "session de perfectionnement, crédits de l'extension et expérience de travail seront probablement considérés favorables lors de l'évaluation du dossier"[8].

Cette conception de l'expérience est assez restreinte. Elle permet difficilement à un individu de faire valoir entre autres des expériences et acquis non formels et non scolaires. Selon les membres de la Commission Jean: "reconnaître les acquis de formation extra-scolaire ou les acquis d'expérience d'un individu, c'est aussi remettre en question le monopole de l'école sur l'éducation, c'est admettre que l'être humain peut acquérir des connaissances en dehors du système scolaire, que son expérience le FORME tout autant que les études scolaires"[9]. Voilà une façon d'expliquer pourquoi jusqu'à maintenant les seules expériences de vie ou de travail facilement reconnues sont celles qui possèdent des correspondances scolaires.

Définir la notion d'expérience de vie comme le fait l'Université, a comme principal effet de limiter l'accès à l'Université aux adultes possédant des expériences de type plus socioculturel. De plus, comme le disait la Commission Jean, elle permet de sélectionner les adultes en avantageant une population déjà scolarisée et économiquement favorisée. Les

---

7 Pelletier, Gérard A., Exposé présenté dans le cadre des réunions d'information de la Forêt Montmorency, Le Service d'accueil, UL, octobre 1979, p. 6.

8 Projet Laval, L'accès permanent à l'Université Laval, UL, avril 1981, p. 79.

9 Commission Jean, Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, février 1982, p. 342.

adultes de cette population seront aussi plus en mesure de fournir des PREUVES certifiant ou confirmant qu'ils ont atteint un certain développement intellectuel. Ils nous est permis de penser que les seuls acquis non formels les plus facilement reconnus seront ceux du travail.

Le schéma de la figure 4 représente la répartition de la clientèle annuelle qui s'est adressée au Service d'accueil. Il nous révèle que:

- 15% des 2 500 candidats ont obtenu un total égal à 14 et plus. Ceux-ci sont admissibles et peuvent être admis directement au programme régulier;
- 20% des 2 500 sont admissibles à la condition de suivre certains cours compensateurs. Ils ont obtenu un total de 13 et plus d'après la grille SEM;
- 50% des 2 500 sont non admissibles, ils ont obtenu un total de moins de 13. Ils doivent donc suivre des cours d'appoint;
- 15% des 2 500 ne donnent pas suite.

Nous remarquons que la majorité des adultes ont à compléter leur formation avant d'engager une demande officielle d'admission. "Ces cours doivent permettre d'atteindre le niveau de formation désiré, ou compenser le déséquilibre noté dans la formulation antérieure tout en permettant d'atteindre"[10] des outils intellectuels spécifiques et reconnus essentiels comme préalable aux études universitaires. Les cours d'appoint se font au CEGEP et selon l'Université, "ils permettent d'étayer la formation antérieure, scolaire et d'expérience, de l'approfondir et de mieux préparer ainsi les candidats à la réussite"[11]. Les cours compensateurs

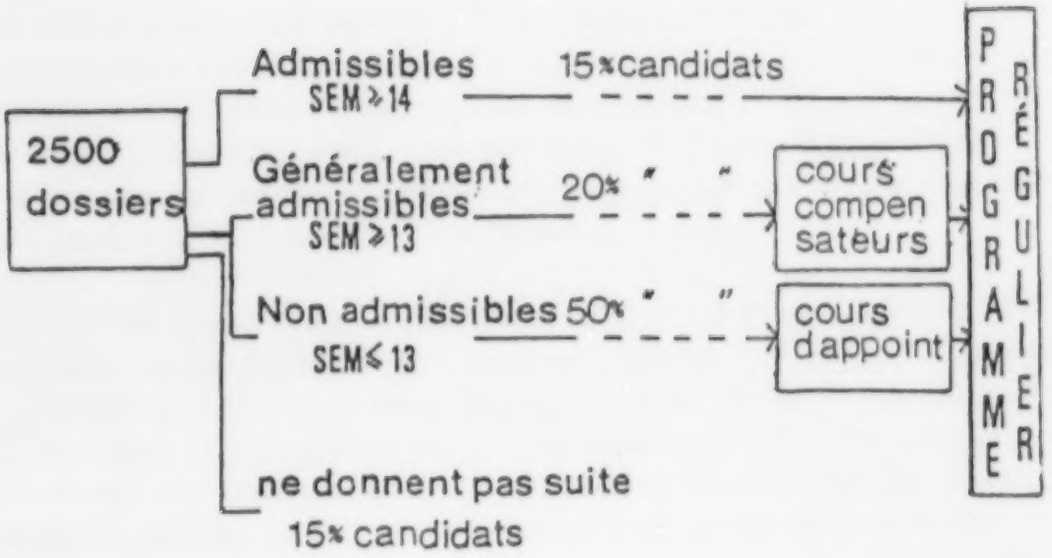
---

10 Pelletier, Gérard A., Exposé présenté dans le cadre des réunions d'information de la Forêt Montmorency, Le Service d'accueil, UL, octobre 1979, p. 7

11 Le Service d'accueil, corrections proposées au rapport du groupe de travail remis au Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, UL, 25 mars 1981, p. 2.

Figure 4

répartition de la clientèle annuelle du Service d'accueil



Source: Le Service d'Accueil, corrections proposées au rapport du groupe de travail remis au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, 25 mars 1981, p. 7.

veulent donner un niveau de formation aux candidats(es) en possédant déjà une, mais avec des lacunes mineures, selon l'Université, dans leur cheminement (exemple, les mathématiques). Ces cours veulent favoriser l'adaptation et l'intégration de ces adultes. Une étude entreprise au sein de l'Université (réf. l'Université Laval au féminin), lors de son étude de la clientèle adulte du Service d'accueil fait remarquer que la scolarité d'appoint exigée pour les femmes est plus importante que pour les hommes. "Si nous relions ce dernier point à la scolarité plus faible des femmes, il peut sembler normal que les femmes soient soumises à une scolarité d'appoint plus importante. Les expériences de vie et de travail étant cependant reconnues, celles-ci pourraient compenser la moindre scolarité des femmes... Deux facteurs peuvent être avancés: ou l'expérience des candidats concernés n'était pas pertinente, ou la grille de pondération utilisée par les conseillers accorde trop d'importance à la scolarité par rapport à l'expérience"[12]. (voir annexe 1)

Ces derniers facteurs soulèvent tout le problème de la reconnaissance d'acquis non formels et non scolaires (exemples, le travail de la femme à la maison ou encore de la femme collaboratrice de son mari). De plus, ils rejoignent le fait soulevé par la Commission Jean "qu'il n'existe actuellement aucune politique générale d'évaluation des connaissances et des habiletés, pas plus que des critères communs acceptés par tous, l'évaluation des acquis non scolaires dépend de la ou des personne(s) qui fait/font l'évaluation, et l'arbitraire s'y glisse souvent"[13].

La politique adoptée par l'Université en est une d'intégration de l'adulte. L'Université est très préoccupée par le maintien de l'excellence et des standards de qualité. Ainsi reste-t-elle très élitiste.

---

12 Comité d'étude sur la condition féminine à l'Université Laval. L'Université Laval au féminin, 1980, p. 74 (tableau p. 76 - 77).

13 Commission Jean, Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, février 1982, p. 172.

Soucieuse de n'admettre que de bons candidats(es), elle sera réticente à reconnaître pour les adultes des expériences non formelles. Les adultes, même acceptés sur la base de leurs études et de leurs expériences, seront ceux dont le profil (scolaire et expérience) ressemblera le plus au profil de base, celui du jeune. Des cours d'appoint et compensateurs seront exigés pour ceux dont le profil contient certaines failles.

La notion d'expérience de vie n'étant pas définie officiellement et les acquis non formels et non scolaires n'étant pas reconnus, chacune des institutions d'enseignement peut la définir à sa guise. La notion d'expérience de vie était un moyen de rendre accessibles les études universitaires à des clientèles nouvelles. Toutefois, la définition de ce concept d'après des valeurs traditionnelles et élitistes propres à chaque institution limite l'accès aux études supérieures.

Il ne faut toutefois pas oublier que l'Université entretient des liens étroits avec la société dans laquelle elle est. L'Université reproduit les classes sociales et la division sociale du travail. Elle se situe de plus dans une société où "l'importance croissante prise par les titres que délivrent les sytèmes d'enseignement formels a amené une institutionnalisation croissante du processus éducatif et la prolifération d'un ensemble complexe de procédures destinées à filtrer, trier, classer et étiqueter les gens en fonction d'indicateurs prétendument objectifs de la réussite des études"[14].

Fonctionnant dans une société où pour reconnaître des acquis et des expériences on se base en priorité sur des pièces justificatives formelles (diplôme, lettre de référence...), les universités reconnaîtront d'abord et presque exclusivement ces acquis et surtout s'ils ont des correspondances au niveau scolaire.

---

14 Commission Jean, Apprendre: une action volontaire et responsable, Montréal, février 1982, p. 342.

La répartition de la clientèle du service d'accueil selon le sexe et les études antérieures

Études antérieures	femmes		hommes	
	nombre	%	nombre	%
sans DES	10	27	3	13
DES	20	54.1	15	65.3
DEC	3	8.1	3	13
brevet	3	8.1	2	8.7
bacc	1	2.7	0	
Total	37	100%	23	100%

La répartition de la clientèle du service d'accueil selon le sexe et la scolarité d'appoint

Scolarité d'appoint	femmes		hommes	
	nombre de cours à suivre	%	nombre de cours à suivre	%
0	12	32.4	10	45.4
1 - 5	15	40.5	6	27.3
6 - 10	10	27.1	6	27.3
Total	37	100%	22	100%

LA RECONNAISSANCE DES ACQUIS SCOLAIRES ET EXPÉRIENTIELS DANS LES DIRECTIONS RÉGIONALES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Bilans et perspectives

Claude Despins

Avril 1984

La situation actuelle

Au secteur primaire et secondaire, l'idée de "reconnaître" des connaissances et habiletés quelles qu'en aient été les modalités d'apprentissage ne date pas d'hier.

Dès 1976, monsieur André Rousseau, dans une lettre circulaire datée du 7 septembre, informait les organismes scolaires de la mise en place des tests d'équivalence de scolarité de 5me secondaire. Depuis, plus de 20 000 personnes ont profité des services des directions régionales et, plus récemment, des commissions scolaires. Ces personnes ont obtenu une reconnaissance officielle du ministère de l'Éducation pouvant leur servir pour obtenir ou conserver un emploi.

De plus, la Direction générale du développemenet pédagogique, la Direction générale des réseaux et les commissions scolaires ont développé des pratiques de reconnaissance des acquis pour les élèves dans le domaine des langues, de la musique, etc., dont on trouve les modalités dans les instructions annuelles.

Pour favoriser l'accès au diplôme d'études secondaires (DES) les directions régionales font du dépannage, c'est-à-dire qu'elles reçoivent des personnes ayant quitté l'école et à qui il ne manque que quelques crédits ou unités pour obtenir leur diplôme de fin d'études secondaires. Après étude des dossiers, des épreuves sont souvent administrées aux candidats sans exiger d'eux qu'ils retournent sur les bancs d'école. En 1983, plus de 1 000 personnes ont ainsi obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES).

L'étude des dossiers des "clients" des directions régionales permet également de faire le transfert (sous forme d'équivalence) au secteur de l'éducation des jeunes (DGDP) de cours de l'éducation des adultes.

Depuis plus d'un an, la Direction régionale de Québec et celle de Montréal délivrent des attestations d'équivalence (selon les ordres d'enseignement au Québec) aux personnes qui leur présentent des documents officiels de scolarité obtenus à l'extérieur du Québec ou au Québec même mais en dehors du système actuel de sanction des études.

À la Direction générale des réseaux, dans le domaine de la reconnaissance des acquis, la contribution actuelle est déjà considérable. Une enquête récente (janvier 1984) révèle que, dans les directions régionales, les professionnels ont consacré près de 1 400 jours en 1983 sur le dossier de la reconnaissance des acquis. Durant cette même période, plus de 560 jours ont été utilisés par du personnel de soutien pour le même dossier (dépannage, relevé de notes, tests d'équivalence, équivalences d'études faites en dehors du système actuel au Québec). Cela correspond à près de 190 000 $ pour les professionnels et à plus de 35 000 $ pour le personnel de soutien.

Comme les directions régionales reçoivent des personnes, leur fournissent de l'information, les dirigent vers des ressources et contribuent à l'évaluation de leurs acquis, on peut dire qu'elles constituent déjà des centres régionaux d'accueil, de référence et d'évaluation.

La situation future

Alors que les directions régionales offrent jusqu'ici des "services à la population", dorénavant[1], ce sont les établissements

---

1 Dans le temps, cette prise en charge par les établissements d'enseignement devrait coïncider avec la mise en place de centres régionaux d'accueil et référence. Selon les régions, cela pourrait se produire au cours des deux prochaines années.

d'enseignement qui seront chargés de les offrir et de s'associer régionalement pour mettre en commun leurs ressources, celles du ministère de la Main-d'oeuvre et Sécurité du revenu (MMSR) et du ministère de l'Éducation. Cette nouvelle orientation émane de la nouvelle politique d'éducation des adultes.

Les directions régionales du ministère de l'Éducation joueront alors un rôle de rassembleurs afin de favoriser la concertation des intervenants, les communications et la mise en commun avec tous les partenaires (anciens et nouveaux) des ressources de leur territoire.

Il faudra alors décider de la mise en place de centres régionaux d'accueil et référence et de sous-centres de services. Cette décision devant être prise par l'ensemble des intervenants, le rôle de la direction régionale consistera à faciliter cette "naissance" et à s'assurer que les services de base seront offerts: accueil, information, reconnaissance des acquis, orientation et référence.

Dans le domaine de la reconnaissance des acquis, ces "services de base" peuvent être décrits ainsi:

- d'abord, l'étude des dossiers des usagers;
- ensuite, le support à l'identification des acquis (scolaires et expérientiels) afin de les porter au dossier de chaque usager; cela peut être fait à l'aide de tests, d'examens, du curriculum vitae, etc.;
- enfin, la sanction proprement dite.

Les principales différences par rapport à la situation actuelle seraient donc les suivantes:

- les directions régionales n'offrent plus de "services à la population"; ce sont les établissements qui en sont chargés[1];
- au réseau actuel de relations de la direction régionale avec les milieux scolaires, s'ajoutent le domaine de l'éducation des adultes et le réseau des établissements des ordres collégial et universitaire[2].

La direction régionale continue de jouer le rôle de coordination qui est le sien et, compte tenu de la prolifération des intervenants, de la possible confusion des rôles et de la nécessité de messages univoques, les services centraux de la Direction générale des réseaux s'emploient à faire la synthèse des orientations qui émanent de différentes sources ministérielles et à soutenir les directions régionales dans leurs nouveaux mandats.

---

1 Les directions régionales peuvent tout de même s'associer aux établissements et contribuer au centre régional de services.

2 En plus, la concertation avec le MMSR devient une préoccupation majeure.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes